

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKS- UND INFORMATIONSWISSENSCHAFT



BERLINER HANDREICHUNGEN
ZUR BIBLIOTHEKS- UND
INFORMATIONSWISSENSCHAFT

HEFT 464

ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN ALS AKTEURE KULTURELLER
BILDUNG?

VON
SOPHIA SPRENGEL

ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN ALS AKTEURE KULTURELLER BILDUNG?

VON
SOPHIA SPRENGEL

Berliner Handreichungen zur
Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Begründet von Peter Zahn
Herausgegeben von
Vivien Petras
Humboldt-Universität zu Berlin

Heft 464

Sprengel, Sophia

Öffentliche Bibliotheken als Akteure Kultureller Bildung? / von Sophia Sprengel. - Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2021. - 81 S. - (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft ; 464)

ISSN 14 38-76 62

Abstract:

Die Angebote, die Öffentliche Bibliotheken heute machen, gehen über den klassischen Bereitstellungs-, Ausleih- und Informationsbetrieb deutlich hinaus. Weithin sichtbar gehören auch Bildungsangebote zum Repertoire moderner kommunaler Bibliotheksarbeit. (Bibliotheks-)Wissenschaftlich findet das allerdings kaum Niederschlag. Neben Praxisbeschreibendem und Handlungsanleitendem zu Einzelaspekten bibliothekarischer Bildungsarbeit fehlt es an einer systematischen und institutionsübergreifenden Auseinandersetzung mit dem Bildungsprogramm insbesondere Öffentlicher Bibliotheken. Diese Leerstelle wird durch eine Literaturstudie sowie durch eine darauf aufbauende explorative Bestandsaufnahme mittels leitfadengestützter Experteninterviews und ihrer inhaltlich strukturierten Auswertung nachvollziehbar gemacht. Bibliotheks- und programmleitende Expertinnen und Experten aus Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland werden unter anderem zu Motivation, Profilierung und Zielen ihres Bildungsengagements befragt und darüber das Bildungsverständnis von Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland in Diskussion und Reflexion gebracht. Zentral forschungsleitend ist dabei auch das Selbstverständnis Öffentlicher Bibliotheken als ‚Kulturelle Bildungseinrichtungen‘ bzw. Kultureinrichtungen mit Bildungsanspruch. Die Arbeit zeigt die Grundsätze Kultureller Bildung auf und erkundet die Berücksichtigung von Handlungsmaximen des Konzepts einer ‚Bildung durch Kultur‘ in den befragten Bibliotheken. Durch diese Relationierung wird deutlich, wie stark Öffentliche Bibliotheken in Deutschland einem verengten Bildungsbegriff und -anspruch verhaftet sind und wie wenig (selbst-)bewusst sie in der Gestaltung von Bildungsangeboten vor dem Hintergrund und in der Breite ihrer spezifischen Möglichkeiten agieren.

Diese Veröffentlichung geht zurück auf eine Masterarbeit im weiterbildenden Masterstudiengang im Fernstudium Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Library and Information Science, M. A. (LIS)) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Eine Online-Version ist auf dem edoc Publikationsserver der Humboldt-Universität zu Berlin verfügbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Lizenz.

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Ziel- und Fragestellung	9
1.2	Aufbau der Arbeit	10
2	Kontext	12
2.1	Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken	12
2.1.1	(Bildungs-)Auftrag unbestimmt	12
2.1.2	Historische Entwicklung und Positionierung	13
2.1.3	Gegenwärtiger Fachdiskurs	16
2.2	Kulturelle Bildung – Bildung durch Kultur	17
2.2.1	Historischer Begründungszusammenhang Kulturelle Bildung	18
2.2.2	Grundsätze und Handlungsprinzipien Kultureller Bildung	22
3	Methodik	24
3.1	Der Forschungsansatz	24
3.2	Das Experteninterview als Erhebungsverfahren	24
3.2.1	Expertenbegriff und Expertenwissen	24
3.2.2	Expertenauswahl und Expertenkontaktierung	25
3.2.3	Leitfadenentwicklung	26
3.2.4	Pretest und Durchführung des Experteninterviews	27
3.2.5	Sicherung der Ergebnisse	28
3.2.6	Vertraulichkeit und Schutz der Forschungsdaten	29
3.3	Das Auswertungsverfahren	29
3.4	Methodenkritik	30
4	Ergebnispräsentation und -diskussion	31
4.1	Begründungszusammenhang Bildungsengagement	31
4.2	Profilierungsfaktoren Bildungsengagement	35
4.2.1	Zielgruppenorientierung	35
4.2.2	Inhalte / thematische Setzungen	38
4.2.3	didaktisch-methodische Formatierung	39
4.3	Organisatorische Einbindung und Umsetzung Bildungsengagement	41
4.3.1	Organisatorische Einbindung Bildungsengagement	41
4.3.2	Umsetzung Bildungsengagement	43
4.3.2.1	Die Öffentliche Bibliothek als Angebotsdesigner	43
4.3.2.2	Die Öffentliche Bibliothek als Plattform	45

4.4	Ziele Bildungsengagement.....	47
4.5	Verständnis / Einflussgröße Kulturelle Bildung	50
4.5.1	Begriffsgebrauch	50
4.5.1.1	Kulturelle Bildung als Verständigungsbegriff.....	51
4.5.1.2	Kulturelle Bildung als Argumentationsmittel.....	52
4.5.1.3	Kulturelle Bildung als abstrakte begriffliche Kategorie	52
4.5.2	Inhaltliche Begriffszuweisungen	53
4.6	Zusammenfassende Diskussion	56
5	Fazit	60
6	Literaturverzeichnis	63
7	Anhänge	68
7.1	<u>Anhang 1</u> : Teilnehmerinformation.....	68
7.2	<u>Anhang 2</u> : Erklärung zum Datenschutz und zur Vertraulichkeit	70
7.3	<u>Anhang 3</u> : Einwilligungserklärung Teilnehmer_innen	71
7.4	<u>Anhang 4</u> : Interview-Leitfaden.....	73
7.5	<u>Anhang 6</u> : Interviewbericht	77
7.6	<u>Anhang 7</u> : Transkriptionszeichen	80
7.7	<u>Anhang 8</u> : Kategoriensystem	81

Abkürzungen

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BDB / BID	Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e. V. / Bibliothek und Information Deutschland
BIB	Berufsverband Information Bibliothek e. V.
BuB	Forum Bibliothek und Information (Fachzeitschrift)
dbv	Deutscher Bibliotheksverband e. V.
DBS	Deutsche Bibliotheksstatistik
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
InetBib	Internet in Bibliotheken (Deutschsprachige Mailingliste)
ÖB	Öffentliche Bibliothek(en)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (<i>dt.</i> Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PISA	Programme for International Student Assessment (<i>dt.</i> Programm zur internationalen Schülerbewertung)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (<i>dt.</i> Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

EDITORISCHE NOTIZEN

- (1) In der vorliegenden Arbeit wird geschlechtsneutrale Sprache verwendet. Vom kategorischen Einsatz des generischen Maskulinums wird zum Zwecke der Gleichberechtigung aller Geschlechtsformen Abstand genommen. Genutzt werden geschlechtsneutrale Begriffe (z. B. Personen, Mitarbeitende und ‚alle‘ statt ‚jeder‘) sowie die Verwendung des Unterstrichs (z. B. ‚Expert_innen‘), wo die ansonsten bevorzugten Paarformulierungen (‚Expertinnen und Experten‘) den Lesefluss stören würden. Zusammengesetzte Begriffe (z. B. ‚Experteninterview‘ und ‚Expertenauswahl‘) sowie Eigennamen (z. B. ‚Kultusministerkonferenz‘) werden beibehalten und Zitate unverändert übernommen.
- (2) ‚Öffentliche Bibliothek(en)‘ wird in der vorliegenden Arbeit als Gattungsbezeichnung verwendet und daher großgeschrieben (vgl. Wimmer 2019, S. 15 ff.). Für die Gruppe der Universitäts-, Hochschul-, National- und Spezialbibliotheken wird die Kleinschreibung ‚wissenschaftliche Bibliotheken‘ bevorzugt, da das Adjektiv ‚wissenschaftlich‘ als Bezeichnung für den Charakter der Einrichtungen und nicht als generischer Begriff verstanden wird (ebd., S. 34).
- (3) ‚Kulturelle Bildung‘ wird in der vorliegenden Arbeit als Zentralbegriff bzw. „Zentralkonzept“ (Fuchs 2001, S. 2) der Kulturpädagogik heutiger Prägung durchgängig groß-geschrieben, während subjektive Lern- und Erfahrungsprozesse im Umgang mit Kultur in der Regel über Formulierungen wie ‚Bildung durch Kultur‘, ‚kulturelle Bildungsprozesse‘ oder Ähnliches angezeigt werden.

1 Einleitung

„Bibliotheken verstehen sich als kulturelle Bildungsinstitutionen“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 129). Diese Aussage aus dem Schlussbericht der Enquete-Kommission *Kultur in Deutschland* des Deutschen Bundestages ist der Autorin, einer Referendarin an einer Öffentlichen Bibliothek, im bibliothekarischen Arbeitsalltag eher selten, aber in schriftlichen und verbalen, nach außen orientierten Statements Öffentlicher Bibliotheken und bibliothekarischer Lobbyverbände sehr häufig begegnet. Sie war Ausgangspunkt von Überlegungen, eine wissenschaftliche Arbeit über Kulturelle Bildung in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland zu schreiben. In der Beschäftigung mit der Frage, ob Öffentliche Bibliotheken Angebote Kultureller Bildung machen und mit dem Konzept der Kulturellen Bildung vertraut sind, fiel allerdings auf, dass es nicht nur hinsichtlich dieses sehr spezifischen Blicks auf Bildungsarbeit in und durch Öffentliche Bibliotheken in der deutschsprachigen bibliotheksfachlichen Literatur sehr dünn wird, sondern, dass sich dort insgesamt wenig Substantielles im Hinblick auf das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken finden lässt (vgl. Kapitel 2.1.3). Zwar wurde bei der Recherche offensichtlich und durch wissenschaftliche Erhebungen außerhalb der Bibliothekswelt auch bestätigt, dass Öffentliche Bibliotheken in großer Zahl über den alltäglichen Bereitstellungs-, Ausleih- und Informationsbetrieb hinausgehende Bildungsveranstaltungen anbieten (vgl. Keuchel und Weil 2010, S. 54). Es trat aber auch zutage, dass sie dabei „nicht mit einem klaren Bildungsauftrag und Bildungsprogramm“ (Schuldt 2009, S. 31) arbeiten und es letztlich ungeklärt zu sein scheint, „worüber sie reden, wenn sie von ‚Bildung‘ reden“ (Schneider 2006, S. 329). So gibt es zu Einzelaspekten bibliothekarischer Bildungsarbeit Praxisbeschreibendes und auch Handlungsanleitendes für diese Praxis, kaum je aber eine vertiefte institutionsübergreifende Reflexion, so dass sich die „Bildungsaktivitäten von Bibliotheken [...] als] ein „unzureichend [...] diskutiertes [...] Praxisfeld“ (Schuldt 2009, S. 131) darstellen.

1.1 Ziel- und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit möchte hier ansetzen und eine institutionsübergreifende explorative Bestandsaufnahme durch leitfadengestützte Experteninterviews vornehmen. Diese Bestandsaufnahme soll das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland nicht lediglich in Beschreibung, sondern vor dem Hintergrund grundlegender Profilierungs-, Gestaltungs- und Zielfragen auf strategisch-abstrakter Ebene möglichst umfassend auch in Diskussion und Reflexion bringen. Mit Bildungshandeln ist dabei, wie bereits angedeutet, ein intensional auf Bildungsimplicationen – auf das Anregen von Bildungsprozessen – hin gerichtetes Handeln im Kontext von bibliothekarischer Veranstaltungs- bzw. Programmarbeit gemeint.

Folgende übergreifende Forschungsfragen sollen Gegenstand der Bestandsaufnahme sein:

1. *Wie bilden Öffentliche Bibliotheken?*

Unterfragen: Vor dem Hintergrund welchen Selbstverständnisses und welchen Verständnisses von Bildung betreiben Öffentliche Bibliotheken Bildungsarbeit?

2. *In welchem Verhältnis steht das Konzept Kultureller Bildung zum Bildungshandeln – und dem damit verbundenen Bildungsbegriff – Öffentlicher Bibliotheken?*

Unterfragen: Was verstehen Öffentliche Bibliotheken unter Kultureller Bildung und ist ihr Bildungshandeln durch konzeptuelle Ansätze Kultureller Bildung beeinflusst?

In der Zusammenschau dieser Fragen ist die Titelfrage nach der aktiven bzw. bewussten Gestaltung von (kulturellen) Bildungsangeboten in Öffentlichen Bibliotheken gewissermaßen aufgehoben. Entsprechend der angezeigten Verschiebung des Forschungsinteresses fungieren die Kulturelle Bildung und die damit verbundene(n) Frage(n) allerdings vor allem als eine Art Vergleichsgegenstand bzw. als Gegenstand vertiefter Betrachtung und Selbstreflexion bibliothekarischen Bildungsdenkens und -handelns, statt tatsächlich Zentralgegenstand der vorliegenden Arbeit zu sein (vgl. dazu die Hypothesenbildung in Kapitel 2.1.3, S. 9). Vernachlässigt wird daher auch der Aspekt, ob und wie das Konzept Kultureller Bildung in Öffentlichen Bibliotheken konkret nutzbar gemacht werden könnte.

Im Idealfall schärfen die Fragen bzw. diese Arbeit in ihrer Gesamtheit das (Selbst-)Bewusstsein Öffentlicher Bibliotheken für das eigene Bildungshandeln und seine Gestaltung. Da hier bestimmte Spezifika wegen der unterschiedlichen Ausrichtung von Öffentlichen gegenüber wissenschaftlichen Bibliotheken (vgl. Kapitel 2.1.1) angenommen werden, sind wissenschaftliche Bibliotheken von den weiteren Betrachtungen dieser Arbeit ausgenommen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im folgenden Kapitel soll zunächst dem Forschungsvorhaben ein kontextueller Rahmen verschafft werden. Dazu wird in einem ersten Schritt betrachtet, auf welcher Grundlage und von welchen Entwicklungen her geprägt Öffentliche Bibliotheken in Deutschland ihre (Bildungs-) Arbeit betreiben (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2) und inwiefern der gegenwärtige bibliotheksfachliche Diskurs (vgl. Kapitel 2.1.3) das Forschungsvorhaben berührt bzw., wo es in der Gesamtschau auch der vorgenannten Punkte Auffälligkeiten und Leerstellen gibt, die das Vorhaben begründen. In einem zweiten Schritt erfolgt dann, unter Berücksichtigung vor allem von kulturwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Literatur, eine Annäherung an das Konzept der Kulturellen Bildung. Sie gestaltet sich exkursförmig, ist zuvorderst auf den späteren über die Interviews zu leistenden Vergleich mit dem Bildungsdenken und -handeln Öffentlicher Bibliotheken hin orientiert. Dazu werden zentrale Entwicklungspunkte der Herausbildung des Konzepts (vgl. Kapitel 2.2.1) sowie wesentliche Vorstellungen, Denk- und Handlungsansätze der Kulturellen Bildung dargestellt (vgl. Kapitel 2.2.2). Das Kontextkapitel dient damit insgesamt der Schärfung von Forschungsvorhaben und -fragen, der Hypothesenbildung sowie der Begriffsklärung. Daran anschließend wird im dritten Kapitel das methodische Vorgehen erläutert. Es wird die Entscheidung für das Erhebungsverfahren des leitfadengestützten Experteninterviews begründet (vgl. Kapitel 3.1) und das Verfahren im Anwendungshorizont des Forschungsvorhabens und seiner konkreten Umsetzung ausführlich erläutert (vgl. Kapitel 3.2). Es wird dargestellt wie die Erhebungsergebnisse gesichert (vgl. Kapitel 3.2.5) und ausgewertet wurden (vgl. Kapitel 3.3) und das gesamte methodische Vorgehen einer abschließenden Kritik unterzogen (vgl. Kapitel 3.4). Das vierte Kapitel schließlich bildet den Kern der Arbeit.

Es stellt die Ergebnisse aus den Interviews mit insgesamt acht bibliotheks- und programmleitenden Expertinnen und Experten aus wiederum acht – unterschiedlich großen und in verschiedenen Bundesländern verorteten – Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland dar und diskutiert sie ausgiebig. Dies erfolgt gegliedert nach thematischen Kategorien (vgl. Kapitel 4.1 bis 4.5) und das Kapitel abschließend noch einmal konkret zusammengefasst auf die Forschungsfragen hin (vgl. Kapitel 4.6). Ein knappes Fazit mit der Gesamteinschätzung von Forschungsvorhaben und -ergebnissen schließt die Arbeit ab (vgl. Kapitel 4.6).

2 Kontext

2.1 Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken

Im Folgenden soll das Forschungsvorhaben kontextuell gerahmt werden. Es geht zunächst darum zu umreißen, auf welcher Grundlage (vgl. Kapitel 2.1.1) und von welchen Entwicklungen her geprägt (vgl. Kapitel 2.1.2) Öffentliche Bibliotheken in Deutschland ihre (Bildungs-)Arbeit betreiben, bevor in aller Kürze dargestellt wird, in welcher Form Bildungsarbeit in und durch (Öffentliche) Bibliotheken in der deutschsprachigen bibliotheksfachlichen Literatur gegenwärtig Verhandlung findet und woran sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit konkret festmacht. Daran schließt ein eigenständiges, das Forschungsvorhaben weiter kontextualisierendes Kapitel zur Kulturellen Bildung als Gegenstand vergleichender Betrachtung an (vgl. Kapitel 2.2).

2.1.1 (Bildungs-)Auftrag unbestimmt

Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Bibliotheken, das heißt den Hochschul-, National-, Landes- und Spezialbibliotheken, sind Öffentliche Bibliotheken wie Gemeinde-, Stadt- und Kreisbibliotheken bzw. -büchereien nicht auf einzelne Institutionen, Nutzergruppen oder spezielle Themenbereiche konzentriert, sondern als Teil der aus Steuermitteln finanzierten kommunalen Selbstverwaltung und Daseinsvorsorge dem Gemeinwohl, sprich den Bedürfnissen einer breiten Öffentlichkeit verpflichtet. ‚Kommunale Daseinsvorsorge‘ meint die Grundversorgung mit für das menschliche Dasein als notwendig erachteten Gütern und Dienstleistungen. In Bezug auf die Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland wird das zumeist mit einer informationellen *und* kulturellen – auf Infrastrukturen, Medien sowie Sammlungs-, Erschließungs-, Bereitstellungs-, Beratungsdienstleistungen usw. sich beziehenden – Grundversorgung verbunden und im Sinne des Gemeinwohls auf die Ermöglichung einer allgemein gerechten gesellschaftlichen Teilhabe hin gedanklich erweitert (vgl. Seefeldt 2015, S. 17).¹ Der Verbindlichkeits- und Verallgemeinerungsgrad dieser Aussagen allerdings ist gering, weil die Einrichtung und die konkrete Ausgestaltung einer Öffentlichen Bibliothek mehrheitlich als kulturelle, entsprechend ‚freiwillige Aufgabe‘ deklariert und als solche von ihrem kommunalen Unterhaltsträger (Gemeinde, Stadt, Kreis, z. T. aber auch von der Kirche oder von einem unternehmerischen Anteilseigner) abhängig ist. Welche konkreten Aufträge bzw. Aufgaben im Sinne der kommunalen Daseinsvorsorge und Gemeinwohlorientierung eine Öffentliche Bibliothek übernimmt, bestimmt sich daher in aller Regel erst über eine je individuelle Bibliotheks- und Benutzungsordnung o. ä. näher, kann also im Detail von Kommune zu Kommune ganz unterschiedlich (stark) ausformuliert sein (vgl. ebd.).

Da eine (bundes-)einheitliche gesetzliche Regelung fehlt und auch vereinzelt verabschiedete Bibliotheksgesetze auf Landesebene bisher keine im übergreifenden Sinne verbindlichen Normen und

¹ Anders als in der bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur gelegentlich, so etwa bei (Seefeldt 2015, S. 19) und (Umlauf und Gradmann 2012, S. 247) angeführt, kann Art. 5, Abs. 1 des GG (‚Informationsfreiheit‘) nicht als rechtliche Legitimation für die Einrichtung und Beauftragung Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland herangezogen werden, da er als reines Abwehrrecht gegen den Staat formuliert ist. Dass Bibliotheken durch Informationsversorgung einen Beitrag zur Informationsfreiheit leisten, wird aber zumindest in mehreren Bibliotheksgesetzen aufgegriffen.

Verpflichtungen zur Folge hatten (vgl. Steinhauer 2016, S. 48),² kann von diesem Punkt aus nur schwer festgestellt werden, welchen Aufgaben und Zielen sich Öffentliche Bibliotheken in Deutschland

verpflichtet fühlen. Das gilt insbesondere auch für Bildungsaufgaben und -ziele. Zwar machen sich die genannten Bibliotheksgesetze auf Landesebene mehrheitlich auch für Öffentliche Bibliotheken als ‚Bildungseinrichtungen‘ stark,³ und es dürfte der Begriff ‚Bildung‘ in den meisten kommunalen Bibliotheks- und Benutzungsordnungen als Profilierungsmerkmal nicht fehlen.⁴ Was, also zum Beispiel welches Verständnis von Bildung, sich dahinter im Detail verbirgt und wie sich das Ganze mit der allgemeinen, in den genannten Rechtstexten ebenfalls häufig aufgegriffenen, kommunalen Verortung von Öffentlichen Bibliotheken auch als Kultureinrichtung sowie mit der angezeigten grundständigen Gemeinwohl- und Teilhabeorientierung konkret verbinden und dann im operativen Geschäft ausformen soll, bleibt jedoch, zumindest von außen betrachtet, weitestgehend unbestimmt.

2.1.2 Historische Entwicklung und Positionierung

Die vorliegende Arbeit teilt die auf einer umfänglichen Feldanalyse beruhende Einschätzung des Bibliothekswissenschaftlers Karsten Schuldt, dass es ungeachtet der vorgenannten Unbestimmtheit eines Bildungsauftrages Öffentlicher Bibliotheken, ein weites Feld von mehr oder weniger ÖB-spezifischen Bildungsaktivitäten in Deutschland gibt (vgl. Schuldt 2009, S. 131).⁵ Dieses Feld wurde allerdings abseits von Schuldts Dissertation, die erste Ansätze liefert, aber zeitlich (Zeitraum 2000 - 2008) und thematisch (‚Bildung und soziale Gerechtigkeit‘) in ihrer Darstellung doch sehr eng

gezogen ist, bisher nicht umfassend sichtbar gemacht, dokumentiert oder gar einer näheren wissenschaftlichen Analyse und Diskussion unterzogen. Dadurch können Entwicklungen im Bereich Bildung in und durch Öffentliche Bibliotheken in Deutschland aus der bibliotheksfachlichen Literatur heraus nur bedingt nachvollzogen werden. Einige wenige Anhaltspunkte zur historischen Entwicklung und zur Positionierung von Öffentlichen Bibliotheken in Bezug auf Bildungsfragen bieten aber zum Beispiel die Analyse bildungspolitischer Dokumente der 1950er bis 1970er Jahre in Bezug auf Öffentliche Bibliotheken von (Lohmann 1979) und als allgemeine Auseinandersetzung mit der Sparte Öffentliche Bibliothek die Dissertation von (Wimmer 2019). Im spartenübergreifenden Sinne kann unter anderem auf das Übersichtswerk von (Seefeldt und Syré 2011), und für eine auf wesentliche Gesichtspunkte bezogene Darstellung Öffentlicher Bibliotheken als ‚Lernort‘ außerdem auch auf einen Sammelbandbeitrag von (Umlauf 2018) verwiesen werden. Deutlich wird in all diesen Publikationen, Schuldts Dissertation eingeschlossen, dass Öffentliche Bibliotheken sich in

² Bisher wurden in folgenden Bundesländern Bibliotheksgesetze erlassen (Stand 04 / 2020): Thüringen (2008), Sachsen-Anhalt (2010), Hessen (2010 / 2015), Rheinland-Pfalz (2014) und Schleswig-Holstein (2016). Eine Unterscheidung von wissenschaftlichen und Öffentlichen Bibliotheken wird in keinem dieser Gesetze vorgenommen; Festsetzungen verbleiben entsprechend übergreifend.

³ Beispiel Bibliotheksgesetz Sachsen-Anhalt: „Die Bibliotheken sind Bildungseinrichtungen und dienen der Förderung der kulturellen Betätigung aller Einwohnerinnen und Einwohner.“ (Landtag Sachsen-Anhalt 2010).

⁴ Beispiel Benutzungsordnung Stadtbibliothek Köln: „Die Stadtbibliothek [...] dient der Bildung, der Information, der Kultur.“ (<https://bit.ly/35ApviR>, letzter Aufruf: 27.4.2020, 16:45 Uhr).

⁵ Schuldt hat für seine Feldanalyse die Homepages aller von der DBS als hauptamtlich geführten Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland sowie die wichtigsten deutschsprachigen bibliothekarischen Fachzeitschriften von 01/2000 bis 12/2008 systematisch auf die Beschreibung von Bildungsaktivitäten, die Darstellung der Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen und auf Aussagen zur Bildungsfunktion Öffentlicher Bibliotheken hin ausgewertet.

ihrem (Bildungs-)Selbstverständnis ständig und tiefgreifend gewandelt haben, in ihrer angezeigten Unbestimmtheit stets stark auch von äußeren Entwicklungen abhingen, auf diese zu reagieren suchten und ihre (Bildungs-)Aktivitäten immer wieder neu zu verorten bemüht waren.

In forschungspragmatisch verkürzter Darstellung zu erwähnen ist, dass die zunächst von Vereinen, der Kirche und der Arbeiterbewegung getragene Gründung der ersten sogenannten Volksbibliotheken / -büchereien ab Mitte des 19. Jahrhunderts, stärker noch die von den amerikanischen public libraries inspirierten Bücherhallengründungen im Übergang zum 20. Jahrhundert, dem Impuls folgten, allen Menschen, nicht nur den ‚Gelehrten‘ und dem gehobenen Bürgertum, in einem umfassenden Sinne Bildung zukommen zu lassen; dass also das Selbstverständnis Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland ganz zentral in Bildungsbestrebungen wurzelt (Seefeldt und Syré 2011, S. 17). Waren die ursprünglichen Bildungsbestrebungen – trotz widerstreitender Entwicklungen im Feld – vor allem liberaler Natur und recht umfassend gedacht, was schließlich im frühen 20. Jahrhundert in die Gründung erster, für alle frei zugänglicher allgemeinbildender Einheitsbüchereien in kommunaler Trägerschaft mündete (ebd.), findet in der Nachkriegszeit, vor allem in den eher restaurativen 1950er Jahren, ein deutlich auf erzieherische Implikationen hin verengter (bürgerlicher) Bildungsbegriff in bundesdeutschen Öffentlichen Bibliotheken Anwendung. Die bibliothekarische Arbeit erfolgt zu dieser Zeit in einer Art Unterweisung ausschließlich von der Theke aus und kapriziert sich, mit dem Ziel sittlicher Erbauung, auf die Vermittlung vorrangig ‚werthaltiger schöner Literatur‘. Vom Konzept der Einheitsbücherei mit ihrem breiten, allgemeinbildenden Bestand nimmt dieser Typus ‚Bildungsbibliothek‘ einstweilen wieder Abstand (vgl. Wimmer 2019, S. 119 ff.). Der Bildungsbegriff wie auch das Bezugsfeld der Pädagogik scheinen von diesem Punkt aus für die Öffentlichen Bibliotheken negativ, mit Vorbehalten belastet zu sein (ebd., S. 122 - 123). In deutlicher Abkehr von aktiv Einfluss nehmenden Bildungsbestrebungen vollzieht man daher ab den 1960er Jahren, beseelt auch vom „technokratischen Optimismus“ (Umlauf 2018, S. 19) jener Zeit, eine Art „realistische Wende“ (Lohmann 1979, S. 43) und positioniert sich, in verstärktem Zusammendenken und Zusammentun mit den wissenschaftlichen Bibliotheken (Verbundbildung etc.), als neutraler Informationsdienst- leister mit bestandsbezogenem und bestandsvermittelndem Fokus auf die Unterstützung vor allem von schulischer und von beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie Freizeitgestaltung (i. S. v. Hobbyliteratur etc.) neu (Seefeldt und Syré 2011). In den 1970er Jahren, aber auch in den Folgejahren und Folgejahrzehnten gibt es innerhalb wie außerhalb des Feldes zwar immer wieder Stimmen, die sich demgegenüber eine aktivere, eine stärker emanzipatorisch-bildende Rolle der Öffentlichen Bibliotheken herbeisehnen (vgl. Lohmann 1979, S. 7; Wimmer 2019, S. 123) sowie einzelne Versuche, eine auf bestimmte ‚benachteiligte‘ gesellschaftliche Gruppen (‚Migranten‘, Strafgefangene, immobile ältere Menschen etc.) hin integrativ gedachte ‚Soziale Bibliotheksarbeit‘ zu installieren, diese kommen jedoch über eine rein zielgruppenspezifizierte Bestandsbereitstellung und Bestandsvermittlung häufig nicht hinaus (vgl. Schuldt 2009, S. 126 - 127).⁶ Das spartenverbindende Konzept der Informationsbibliothek und damit die Konzentration bibliothekarischer Dienstleistungen zuvorderst auf ‚faktenbasierte‘ bestandsorientierte Informationsversorgung und Informationsvermittlung bleibt dominant. Das zumindest zeigen alle der eingangs erwähnten,

⁶ Erneute Verhandlung fand das Thema ‚Soziale Bibliotheksarbeit‘ durch Zunahme von Angeboten für Geflüchtete um das Jahr 2015 herum (vgl. Wimmer 2019, S. 223). Für die Arbeit mit migrantischen Gruppen oder ethnischen Minderheiten wird heute jedoch der Terminus ‚interkulturelle Bibliotheksarbeit‘ bevorzugt.

grundständig für diesen kurzen historischen Abriss genutzten Veröffentlichungen mehr oder weniger direkt an.

Diese Dominanz des Konzepts der Informationsbibliothek bleibt erkennbar auch bestehen als kommunale Sparhaushalte und die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche (Stichwort: Medienwandel), verbunden mit den Bildungsreformdiskussionen rund um die PISA-Studien von 2000 - 2006⁷, den Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland mit Beginn des 21. Jahrhundert erneut eine stärker aktive Positionierung in Bildungsfragen oder doch zumindest eine gewisse „Erweiterung ihres Dienstleistungsspektrums“ (Umlauf 2018, S. 22) nahelegen. So hätten sich nach Schuldt Öffentliche Bibliotheken aus diesem historischen Zusammenhang heraus lediglich auf einzelne diskursmächtige, im Hinblick auf ihre zentralen Bestands- und Serviceangebote besonders anschlussfähige Themen wie die Vermittlung von Lese-, Medien-, Recherche- und basalen Lernkompetenzen an die Zielgruppe vor allem der Kinder und Jugendlichen im Schulkontext fokussiert.⁸ Dem ursprünglichen eigenen Anspruch, lebenslang und allgemein zu bilden, sei damit aber nur unzureichend Rechnung getragen worden (vgl. Schuldt 2009, S. 57 ff.). Und auch Umlauf betont, dass es im Umfeld der PISA-Debatten lediglich zu überschaubaren, von außen motivierten Akzentverschiebungen einer in Ansätzen bereits bestehenden Praxis der Informationsvermittlung gekommen sei, die man nachträglich politisch und fachlich als Bildungsangebot (neu) zu begründen und auszubauen suchte, statt tatsächlich umfassend gedachte Konzepte für eine aktive Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken zu entwickeln (vgl. Umlauf 2018, S. 23).

Als ein dezidiert bildungspolitischer Begründungsversuch, der sich, mit dem Ziel einer stärkeren, einer förderfähigen Integration von (Öffentlichen) Bibliotheken in staatliche Bildungsinfrastrukturen an die Ebene politischer Entscheidungsträger vor allem richtete (vgl. Bertelsmann Stiftung und Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 2004, S. 10), kann beispielhaft das von der Bertelsmann Stiftung und vom BDB / BDI getragene nationale Strategiepapier *Bibliothek 2007* angeführt werden.⁹ Dieses Papier begründet die Berücksichtigung von Bibliotheken als Bildungseinrichtungen zentral aus den Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft¹⁰ heraus. Dabei hebt es, wie schon bei Schuldt angezeigt, auf Bildungsarbeit zuvorderst als Vermittlung von Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten zur Aneignung von Informationen und daraus resultierendem Wissen ab (vgl. ebd., S. 7 und 11: „Lese- und Medienkompetenz als Voraussetzungen zur Informationsgewinnung“).

⁷ Die PISA-Studien sind von der OECD projektierte, zyklisch angelegte internationale Schulleistungsuntersuchungen. Sie wurden erstmals 2000 mit vertiefter Betrachtung unter anderem des Kompetenzbereichs Lesen durchgeführt, wobei deutsche Schüler_innen unter internationalem Durchschnittswert verblieben. Das löste einen regelrechten „PISA-Schock“ und die genannten Reformdiskussionen, sowie damit verbundene Reformanstrengungen aus.

⁸ Der Kompetenzbegriff (engl. „literacy“) wurde durch die PISA-Studien zum prägenden Begriff der Bildungsreformdiskussionen (vgl. Schuldt 2009, S. 15).

⁹ Das Strategiepapier war im Sinne der Sparteneinheit nicht explizit auf Öffentliche Bibliotheken bezogen, sie standen als ‚freiwillige Aufgabe‘ aber im Fokus der Aufmerksamkeit. Das Papier war Grundlage für Ausführungen zu (Öffentlichen) Bibliotheken im Enquete-Bericht Kultur in Deutschland (Deutscher Bundestag 2007), der sich zurückgehend darauf für eine Bibliotheksgesetzgebung aussprach, wie sie in der Folge (2008 ff.) in einzelnen Bundesländern dann auch umgesetzt wurde (vgl. Fußnote 2).

¹⁰ Der Begriff ‚Wissensgesellschaft‘ wird in den Erziehungswissenschaften auch als „das zentrale soziologische Referenzkonzept für den Kompetenzdiskurs“ (Höhne 2007, S. 34) bezeichnet, was die in der Kombination für Bibliotheken einen sehr anschlussfähigen Zusammenhang dargestellt haben dürfte.

2.1.3 Gegenwärtiger Fachdiskurs

Argumentationsmuster wie im Strategiepapier *Bibliothek 2007*, die Bildung auf die Vermittlung bzw. den Erwerb von, auf Informations- / Wissensaneignung hin orientierte, entsprechend instrumentell-funktionale Kompetenzen sowie im ÖB-Kontext auch auf formale Bildungskontexte (Schule etc.) und ihre Erfordernisse hin eng ziehen, finden sich im verstärkten einschlägigen bibliotheksfachlichen Publikationsaufkommen der PISA-Folgejahre vielfach und unhinterfragt bis heute reproduziert. Es dominieren einige wenige Akteure sowie vor allem darstellend-beschreibende, stark auch auf Erfahrungswerte der bibliothekarischen Praxis („Best Practice“-Beispiele) einzelner Einrichtungen rekurrierende Veröffentlichungen in Form etwa von Handbüchern oder Ratgebern den vornehmlich spartenübergreifenden Fachdiskurs um Bildungsarbeit in und durch Bibliotheken in Deutschland. Sie setzen sich unter anderem mit Führungs-, Schulungsangeboten sowie der Lehrtätigkeit von Bibliothekaren (vgl. z. B. Lux und Sühl-Strohmer 2004) und in den letzten Jahren verstärkt auch mit lernräumlichen Angeboten (vgl. z. B. Eigenbrodt und Stang 2014) auseinander. Ferner widmen sie sich recht basal, allgemeinen didaktischen Fragen und grundlegend damit verbundenen Handlungsanweisungen, etwa die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings im Rahmen von Leseförderungsangeboten für Schulen (Keller-Loibl und Brandt 2014, Reckling-Freitag 2017) oder die Vermittlung von Informationskompetenz (vgl. Hanke und Sühl-Strohmer 2016) betreffend. Wiederholt unternimmt man außerdem auch den Versuch, eine eigenständige, bevorzugt spartenagnostische Bibliothekspädagogik zu etablieren (vgl. Schultka 2002, 2005, 2013, 2018; Keller-Loibl 2018), findet aber in der Fachwelt keinen Konsens, weil keine hinreichende bibliothekswissenschaftliche und pädagogische Fundierung und – abseits vom didaktischen Konzept der Informationskompetenz – letztlich auch keine eigenständigen methodisch-fachlichen Ansätze in Bezug auf bibliothekarisches Bildungshandeln erkennbar werden, die eine solche „Wissenschaftsdisziplin und [...] praktische Handlungslehre“ (Keller-Loibl 2020, S. 319) begründen würden.

Dass es ungeachtet der tatsächlichen Notwendigkeit einer eigenständigen Bibliothekspädagogik an vielen Stellen noch an einer empirischen und an einer theoretischen Unterfütterung des Bildungshandelns gerade auch Öffentlicher Bibliotheken mangelt, wird dabei durchaus selbstkritisch, zuletzt etwa durch (Stang und Umlauf 2018) im Vorwort ihrer neuen Publikationsreihe zur „Lernwelt Öffentlicher Bibliotheken“ angemerkt (vgl. ebd., S. 6). Eine entsprechend selbstreflexive Auseinandersetzung mit auf die eigene Bildungsarbeit bezogenen Profilierungs-, Gestaltungs- und Zielfragen, die ein Kerninteresse der vorliegenden Arbeit darstellen, lassen aber auch die Beiträge dieses Sammelbandes vermissen. Sie verbleiben wie das Gros der gesichteten Fachbeiträge zur Bildungsarbeit in und durch Bibliotheken in Deutschland in ihrer beschreibenden und darstellenden Art vornehmlich auf die Konsolidierung und die Absicherung der eigenen Praxis bezogen und dabei überwiegend selbstreferentiell, „im selbstreferentiellen Rahmen einer *Wohlfühl-Community*“ (ebd., S. 2). Akteure aus wissenschaftlichen Bibliotheken und das Thema Informationskompetenz als vermeintlich „übergeordnete[r] Leitgedanke des Bildungsangebots“ (Hanke und Sühl-Strohmer 2016, S. 3) beider Sparten dominieren den Fachdiskurs in seiner Gesamtheit. Eine eigenständige und aktive Positionierung der Öffentlichen Bibliotheken als Bildungseinrichtung, etwa vor dem Hintergrund ihrer auszugestaltenden Gemeinwohl- und Teilhabeorientierung, die nicht nur informationelle, sondern auch kulturelle Implikationen hat, wird nicht erkennbar. *Es steht entsprechend zu vermuten,*

so die zentrale, empirisch zu prüfende Hypothese der vorliegenden Arbeit, dass das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken wenig (selbst-)bewusst oder gar in aktiver Auseinandersetzung mit Konzepten einer der bibliotheksfachlichen äußeren Bezugswelt gestaltet ist. Die Kulturelle Bildung soll hier als Beispiel vertiefter selbstreflexiver Betrachtung fungieren.

So kann ein fachliches Interesse an Kultureller Bildung in Öffentlichen Bibliotheken mit Blick auf die einschlägige bibliotheksfachliche Literatur, ergänzt auch durch Recherchen über den Online-Publikationsserver des BIB und das Online-Archiv der deutschsprachigen Mailingliste InetBib (Stand: 10.5.2020) kaum ausgemacht werden. Beim BIB-OPUS und bei InetBib finden sich insgesamt weniger als 40 Treffer, darunter zuvorderst solche, die auf eine unlängst veröffentlichte Studie des Rates für Kulturelle Bildung (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2018) verweisen. Dabei handelt es sich im Kern jedoch lediglich um eine Abfrage digitaler und digital-analoger (Bildungs-)Angebote in Öffentlichen Bibliotheken (z. B. die Frage nach dem Einsatz digitaler Technik in der Leseförderung) und keine Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung in Bibliotheken im engeren Sinne. Daneben finden sich auch einige wenige Aufsätze in Fachzeitschriften, die betonen, dass Kulturelle Bildung ein Thema von (förderfähiger) Relevanz für die Sparte der Öffentlichen Bibliotheken sein könne (vgl. z. B. Barbian 2010). Sie kommen aber über die Artikulation dieser Feststellung und einem ebenfalls recht oberflächlichen Blick auf die Kulturelle Bildung nicht hinaus. Und auch die Webseite des dbv ist an dieser Stelle nicht sehr hilfreich, wenn sie festhält „Die Vorstellungen [...] von kultureller Bildung gehen mitunter weit auseinander“, obschon der Verband selbst mit *Total digital* (seit 2018) und zuvor *Lesen macht stark* (2013 - 2017) Förderprogramme aus dem BMBF-Förderkontext von *Kultur macht stark* mitverantwortet (hat) und entsprechend deutlicher klarer Bezug auf die konzeptuellen Ansätze Kultureller Bildung nehmen könnte.

Entsprechend dieses Desinteresses an fachlicher Annäherung und Auseinandersetzung verwundert es nicht, wenn mit Sicht von außen konstatiert wird, dass Kulturelle Bildung für Öffentliche Bibliotheken zuvorderst ein „zuschussträchtige[r] Modebegriff“, ein „bedeutungsentleertes Etikett“ (vgl. Walz 2017, S. 157) sei. *Hier eine andere Ebene der Betrachtung einzuziehen, sich Kultureller Bildung ernsthaft anzunähern und das damit verbundene Konzept durch Befragung von Bibliothekspraktikerinnen und -praktikern in empirischen Abgleich zum Bildungshandeln und Bildungs(selbst)verständnis von Öffentlichen Bibliotheken zu bringen und dieses bibliothekarische Bildungshandeln und (Selbst)Verständnis aus der Praxis heraus so weiter zu ergründen, ist Anspruch der vorliegenden Arbeit.*

2.2 Kulturelle Bildung – Bildung durch Kultur

Die vorliegende Arbeit hebt auf Kulturelle Bildung grundsätzlich als Bildung *durch* Kultur ab. Unberücksichtigt bleibt dementsprechend die gemeinsprachlich gelegentlich ebenfalls unter dem Begriff gefasste (Aus-)Bildung *in* den Künsten respektive *für* die Künste, also Bildungsprozesse mit dem Ziel konkrete Kunstfertigkeiten bzw. Techniken oder Grundkenntnisse einer bestimmten Kunstform / einer bestimmten Kultursparte im Sinne einer künstlerischen bzw. kulturellen Alphabetisierung zu erlernen (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 109). Dem Untersuchungsfeld der Öffentlichen Bibliotheken entsprechend über diesen Horizont hinausgehend, fasst diese Arbeit

Kulturelle Bildung, angelehnt an die Position des Deutschen Kulturrates, als Allgemeinbildung (vgl. Deutscher Kulturrat e. V. 2010), die sich durch einen ganz spezifischen Erfahrungs- und Aneignungsmodus von Welt, nämlich durch Kultur im Sinne künstlerischer, ästhetischer und symbolhafter Formen (z. B. Literatur, Film, digitale Medien, Musik, Architektur) sowie durch kulturelle Praxen (z. B. Schreiben, Lesen, Erzählen, künstlerisches Gestalten, Spiel, körperlichen Ausdruck) – also rezeptiv wie produktiv – realisiert.

Die vorliegende Arbeit begibt sich mit diesem Versuch einer ersten Ortsbestimmung mitten hinein in einen Aushandlungsprozess, der auch die Etablierung des Theorie- und Praxisfeldes der Kulturpädagogik heutiger Prägung vorangetrieben und der Kulturellen Bildung als ihrem „Zentralkonzept“ (Fuchs 2001b, S. 2) zu gewisser Wirkmacht verholfen hat. Dieser Prozess soll im Folgenden kurz, nicht vollständig, sondern begrenzt auf zentrale Entwicklungspunkte des 20. und 21. Jahrhunderts dargestellt und nachvollzogen werden (vgl. Kapitel 2.2.1). Ziel ist dabei keine abschließende Definition von Kultureller Bildung – weder das allgemeine kulturpädagogische Feld noch das konkrete Untersuchungsfeld Öffentlicher Bibliotheken betreffend. Vielmehr geht es der vorliegenden Arbeit um eine Annäherung an wesentliche, mit der Betonung von Bildungsprozessen durch Kultur verbundene Vorstellungen, Denk- und Handlungsansätze (vgl. Kapitel 2.2.2), die dazu taugen, mit dem Bildungshandeln und Bildungs(selbst)verständnis Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland in einen gewissen Abgleich gebracht zu werden.

Zentrale Perspektiven zur Historie und zur Entwicklung der Kulturpädagogik respektive der Kulturellen Bildung liefern dabei unter anderem das *Handbuch Kulturelle Bildung* (Bockhorst et al. 2012b), das auf der Wissens- und Kommunikationsplattform www.kubi-online.de kontinuierlich fortgeschrieben wird, der Sammelband *Theorien der Kulturpädagogik* (Braun et al. 2015) sowie eine Dissertation von (Steigerwald 2019) – Publikationen die im Wesentlichen von Erziehungswissenschaftler_innen, v. a. solchen aus den Bereichen der Allgemeinen Bildungstheorie sowie der Kulturpädagogik(en), als auch von Kulturwissenschaftler_innen und Vertreter_innen des Praxisfeldes der Kulturarbeit / -pädagogik stammen.

2.2.1 Historischer Begründungszusammenhang Kulturelle Bildung

„Bildung“ wie „Kultur“ beinhalten spezifisch deutsche, nicht ohne weiteres in andere Sprachen zu übertragene Konnotationen (vgl. Steigerwald 2019, S. 36) und stehen in einer ideengeschichtlich engen Beziehung zueinander.¹¹ Diese Beziehung wird in den wissenschaftlichen Betrachtungen zur Theoriebildung und zur Geschichte der Kulturpädagogik respektive der Kulturellen Bildung zumeist mit Fokus auf Schriften Friedrich Schillers und Wilhelm von Humboldts verhandelt. Dabei ist Schillers und Humboldts Gemeinsames im Kern ein humanistisches Ideal von Bildung, verstanden als eigenbestimmter Selbstentwicklungs- respektive Selbstentfaltungsprozess, sowie eine emanzipatorische Vorstellung von Kultur, die ein reflexives Verhältnis von Selbst und Welt

¹¹ Die beiden Begriffe „Bildung“ und „Kultur“ lassen sich nicht abschließend operationalisieren, was ein Grund dafür sein dürfte, dass das Begriffskonstrukt „Kulturelle Bildung“ in sozialwissenschaftlichen Feldern wie auch im alltäglichen Gebrauch immer wieder mit Legitimationsproblemen zu kämpfen hat.

ermögliche, individuelle und gesellschaftliche Entwicklung also gedanklich miteinander verbindet (vgl. Bollenbeck 1996, S. 113; Klepacki und Zirfas 2012, S. 73 - 74; Fuchs 2009, S. 10).

Auf diese durch die Epoche der Aufklärung geprägte humanistisch-emanzipatorische Vorstellung von Bildung durch Kultur gibt es im Zuge von Demokratisierungs- und Modernisierungstendenzen im (West-)Deutschland der ausgehenden 1960er und der 1970er Jahre einen gewissen realgeschichtlichen Rekurs (vgl. Zirfas 2015, S. 25). Dieser äußert sich zum einen in kulturpolitischen Initiativen, die die Zugänglichkeit zu traditionellen wie zeitgenössischen Formen der (Hoch-)Kultur erleichtern und sie stärker – bedürfnis- und interessenorientiert – im Leben der Bürgerinnen und Bürger zu verankern suchen, was im Slogan ‚Kultur für alle‘ des Frankfurter Kulturdezernenten Hilmar Hoffmann und in der verstärkten Einrichtung von Vermittlungsposten in öffentlich geförderten Kultureinrichtungen zentralen Ausdruck findet. Zum anderen unternimmt man den Versuch, gegenwärtige sub- und alltagskulturelle Bewegungen in die Kulturförderung miteinzubinden. Die Kulturelle Produktion ‚von unten‘, das kulturelle – darstellende wie gestaltende – Sich-Einbringen jeder bzw. jedes Einzelnen (‚Kultur von allen‘) wird damit als gleichwertig zur Rezeption von (Hoch-)Kultur und als gesellschaftlich relevante Praxis anerkannt (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 111 - 112) und zu Zwecken ihrer Förderung im gesamten Bundesgebiet eine Vielzahl an spartenübergreifend arbeitenden Soziokulturellen Zentren, Stadtteilkulturzentren, Jugendkulturzentren etc. neu geschaffen (vgl. Liebau 2014, S. 17).

Mit den genannten Ansätzen, die insbesondere über die theoretischen Schriften des Begründers der Soziokultur, dem Kulturwissenschaftler Hermann Glaser einen unmittelbaren Bezug zu den Vorstellungen Schillers und Humboldts herstellen, indem sie gesellschaftliche Teilhabe im Sinne der Möglichkeit zur Mitgestaltung des öffentlichen Lebens durch alle Bürgerinnen und Bürger als übergeordnete Zieldimension kultureller Teilhabe adressieren (Stichwort ‚Kulturpolitik als Sozialpolitik mit anderen Mitteln‘), unternimmt man ganz bewusst eine Neuorientierung von Kulturarbeit (vgl. Steigerwald 2019, S. 17, S. 103). Zentraler Abgrenzungsgegenstand dieser dezidiert als ‚neu‘ sich artikulierenden Kulturarbeit ist dabei die restaurative bundesrepublikanische Kulturpolitik / -arbeit der 1950er und frühen 1960er Jahre, die sich aus den theoretischen Überlegungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts speist (vgl. Zirfas 2015, S. 23 - 25). Sie kennzeichnet ein enges bürgerliches Verständnis von Kultur als Hochkultur und eine damit verbundene Vorstellung von Kulturpädagogik als die Erziehung zum „Schönen, Wahren und Guten“ (Klein 2009, S. 175), orientiert vor allem auf das Ziel der Wertesicherung und einer Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse hin (vgl. Steigerwald 2019, S. 13 sowie die damit eng verbundenen Ausführungen zur ‚Bildungsbibliothek‘ in Kapitel 2.1.2).

Die Kulturpädagogik (noch) heute dominanter Prägung, wie sie sich, befördert durch die ‚Neue Kulturpolitik‘, als eigenständiges, in sich sehr vielfältiges außerschulisches Praxisfeld – sowohl in den vorgenannten neu geschaffenen Einrichtungen als auch in den klassischen Kultureinrichtungen wie etwa in Museen – im (West-)Deutschland des ausgehenden 20. Jahrhunderts zunehmend etabliert und strukturell ausgestaltet hat (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 112), hebt sich von derlei erzieherischen Ansprüchen deutlich ab und setzt analog den geschilderten kulturpolitischen Ansätzen einer ‚Kultur für alle und von allen‘ auf einem deutlich breiteren Kulturverständnis auf. Beeinflusst unter anderem durch die Rezeption zeitgenössischer angloamerikanischer und französischer

kulturanthropologischer als auch kultursoziologischer Arbeiten, sowie Arbeiten der Frankfurter Schule und der interdisziplinären britischen Cultural Studies, finden sich in diesem breiten Kulturverständnis Hoch- und Alltagskultur sowie damit verbundene kulturelle Formen und Praxen als gleichermaßen relevant berücksichtigt (vgl. Zirfas 2015, S. 28). Es handelt sich also um ein Kulturverständnis, das über eine rein künstlerisch gefasste Vorstellung von Kultur deutlich hinausgeht,¹² in der bevorzugten Nutzung des (weiten) Begriffs ‚Kultur‘ dominant wird und verbunden mit den geschilderten emanzipatorischen, spezifisch deutschen Vorstellungen einer, auch sprachlich bewusst von Erziehungsansprüchen sich abgrenzenden Bildung durch Kultur (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 112) der Begriffskonstellation der ‚Kulturellen Bildung‘ letztlich zu entsprechender Wirkmacht und zu seiner allmählichen Durchsetzung im bundesweiten Kontext verholfen hat.¹³ Dabei werden ältere, kürzer greifende Begriffe, wie etwa ‚künstlerische‘ oder ‚ästhetische Bildung‘ respektive ‚Erziehung‘, nicht einfach durch die Kulturelle Bildung abgelöst oder ersetzt, sondern verbinden sich mit den veränderten Vorstellungen einer Bildung durch Kultur unter dem Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ zu einem neuen Ganzen (vgl. Fuchs 2012, S. 66). Dies findet seinen größtmöglichen Abstraktionsgrad in der eingangs genannten Fassung als Allgemeinbildung, realisiert durch die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit hochkulturellen und alltagskulturellen Formen und Praxen.

Kulturelle Bildung ist entsprechend nicht einfach nur eine pragmatische Sammelbezeichnung für eine in unterschiedlichen Kontexten und Ausformungen – etwa in unterschiedlichen organisations-, sparten- oder ortsspezifischen Angebotsformaten – sich vollziehende kulturpädagogische Praxis, sondern kann als „Zentralkonzept“ (Fuchs 2001b, S. 2) einer außerschulischen Kulturpädagogik verstanden werden, deren pädagogische und politische Haltung sich noch heute maßgeblich aus den geschilderten Denk- und Handlungsansätzen der späten 1960er und der 1970er Jahre heraus bestimmt (vgl. Keuchel 2015, S. 138; Sievers 2015).

Dass diese Denk- und Handlungsansätze bis heute wirkmächtig sind, hat sicherlich auch damit zu tun, dass Kulturpädagogik als Theoriefeld in der wissenschaftlichen Forschung und Lehre überhaupt erst mit dem durch die neue Kulturpolitik beförderten Aufschwung des kulturpädagogischen Praxisfeldes ab den 1970/80er Jahren etabliert wird (vgl. Steigerwald 2019, S. 112). Damit verbunden ist auch die Neubegründung der Pädagogik als eine auf den gesamten Lebenslauf und alle Lebensbereiche entgrenzte, anwendungsorientierte Erziehungswissenschaft, die sich nach unterschiedlichen Kriterien – etwa in außerschulische Arbeitsfelder wie die Erwachsenen- und Sozialpädagogik – ausdifferenziert (vgl. Zirfas 2015, S. 27). Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft werden dabei neben der Allgemeinen Kulturpädagogik auch spezielle Kulturpädagogiken wie die Museumspädagogik und die Medienpädagogik neu begründet (vgl. Fuchs 2015, S. 116 - 117; Keuchel 2015, S. 140).¹⁴

¹² Ein weiter Kulturbegriff ist seit der Erklärung der UNESCO von Mexico-City im Jahr 1982 auch auf internationalem politischen Parkett Konsens. In Bezug auf Bildungsfragen findet dort aber weiterhin mehrheitlich der Begriff ‚arts education‘ und eine entsprechend auf die Künste verengte Vorstellung von Bildung durch Kultur Anwendung.

¹³ Der Beginn dieser Durchsetzung lässt sich für die 1970er unter anderem an der Umbenennung der Bundesvereinigung Musikische Bildung in die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 1968 sowie die Begriffsumwidmung von ‚musischer‘ zu ‚kultureller‘ Bildungsarbeit im Kinder- und Jugend(hilfe)plan von 1973 festmachen.

¹⁴ Sowohl Praxis als auch Theorie der Kulturpädagogik werden neben den konkret auf sie orientierten Disziplinen auch durch andere Disziplinen, wie die eng verwandte Sozialpädagogik, die Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie die Kulturwissenschaften und ihre Absolventen beeinflusst.

Sie alle definieren sich mehrheitlich in Abgrenzung zur Schulpädagogik sowie entsprechenden künstlerischen schulischen Fachdidaktiken (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 113) und bleiben bis heute stark an der außerschulischen Praxis von Kulturarbeit und (Jugend-)Sozialarbeit orientiert (vgl. Fuchs 2001a, S. 219). Durch diese Praxisorientierung sind es nicht nur wissenschaftliche, sondern auch pragmatische und (gesellschafts-)politische Diskurse, die für die Entwicklung der Kulturpädagogik und die Etablierung ihres Zentralkonzepts der Kulturellen Bildung anhaltend Bedeutung haben (vgl. Liebau 2014, S. 18). In den 1980er Jahren bis um die Jahrtausendwende tonangebend waren dabei insbesondere zivilgesellschaftliche Akteure wie der Deutsche Kulturrat mit seinen, alle Mitgliedsverbände zu berücksichtigen suchenden *Konzeptionen Kulturelle Bildung* (Deutscher Kulturrat 1988, 1994, 2005) sowie die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung mit diversen Handreichungen und Positionspapieren zum Thema; gut nachzuvollziehen im Sammelband *Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970 - 2000* (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. 2001).

Die vorerst letzte *Konzeption Kulturelle Bildung* des Deutschen Kulturrates im Jahr 2005 trägt den Titel *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion*. Dieser Titel verweist auf einen mit Beginn des 21. Jahrhunderts in Richtung formales Bildungssystem, v. a. in Richtung Partnerschaft mit Schule im Ganztagsbetrieb sich öffnenden Diskurs, der dem Thema Kulturelle Bildung eine nochmals deutlich gesteigerte Aufmerksamkeit einbringt. Es werden in diesem Zusammenhang zahlreiche Förderprogramme und anderweitige auf Bundes- wie Landesebene greifende Förderinstrumente etabliert und darüber auch eine gewisse Institutionalisierung (in Form etwa von Netzwerken, Arbeitsgruppen, politischen Referaten, kommunalen Rahmen- und Gesamtkonzepten etc.) herbeigeführt

(vgl. Steigerwald 2019, S. 29). Außerdem drängen neue Diskursteilnehmer wie Stiftungen, allen voran der in Kapitel 2.1.2 bereits erwähnte, von sieben unternehmensnahen Stiftungen gemeinschaftlich ins Leben gerufene Rat für Kulturelle Bildung, ins Feld. Sie bringen sich „mit großer Emphase und häufig sehr starken Wirkungsbehauptungen“ (Liebau 2015, S. 105) in die Debatte über die Förderung von Kultureller Bildung ein. Eine Debatte, in der die Kulturelle Bildung in den letzten Jahren immer wieder auch eine gewisse Funktionalisierung für verschiedene Anliegen erfährt.¹⁵

Die Autorin der vorliegenden Arbeit ist sich bewusst, dass diese Entwicklung durchaus Anlass zu weiterer Diskussion und auch zu Kritik an einem nach außen hin zunehmend verwässert wirkenden Konzept Kultureller Bildung (Stichwort ‚zuschussträchtige[r] Modebegriff‘, vgl. Kapitel 2.1.3) geben kann. Eine solche Diskussion erscheint vor dem Hintergrund des Forschungsvorhabens allerdings nicht zielführend, weshalb die Arbeit auf den Wesenskern Kultureller Bildung als Zentralkonzept der Kulturpädagogik bezogen bleibt.

¹⁵ Es werden kulturellen Bildungsprozessen wiederholt unter anderem die Beförderung bildungssystem- und arbeitsmarktrelevanter Soft Skills (allg. ‚Schlüsselkompetenzen‘) wie Kreativität und auch gesellschaftlich erwünschte Integrationsleistungen als Wirkungen / Transfereffekte zugeschrieben, was durchaus sein kann, aber nicht nachgewiesen ist und ein dem Wesenskern Kultureller Bildung Äußeres darstellt, weil kulturelle Bildungsprozesse ihren Sinn und Wert in sich haben, individuelle und offene Prozesse darstellen, die nicht unbedingt zweckfrei sind, aber eben auch nicht von vornerein von Zwecksetzungen aus betrieben werden sollten (Ermer 2010, S. 776).

2.2.2 Grundsätze und Handlungsprinzipien Kultureller Bildung

"Kulturelle Bildung ist spartenübergreifender methodischer Ansatz und übergreifendes gesellschaftliches Anliegen." (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg 2012, S. 17)

Die vorhergehenden Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass die Kulturelle Bildung kein neues Phänomen ist, sondern sich bereits vor mehreren Jahrzehnten als Zentralkonzept der Kulturpädagogik durchgesetzt hat. In diesem kulturpädagogischen Zentralkonzept – man könnte auch von einem Metakonzept sprechen – verdichten sich, wie vorstehend vermittelt, bis heute im Feld dominante Vorstellungen von Bildung, von Kultur und darüber auch von einer Bildung durch Kultur, die das Subjekt, seine Selbstentfaltung und als übergeordneten Zielhorizont, seine Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe und Mitgestaltung mittels Kultur zentral setzen.

„Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur Kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen, aber auch an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen.“ (Ermert 2010, S. 772 - 773)

Konkreter gefasst meint das, dass Menschen im Rahmen aktiver kultureller Rezeption und eigenständiger kultureller Produktion motiviert und befähigt werden sollen, komplexe, wie auch immer geartete Themen und Inhalte zu begreifen, einen eigenen Standpunkt dazu zu formulieren und aktiv mitzugestalten (vgl. Braun und Schorn 2012, S. 131).

„[K]ulturelle Bildungsmaßnahmen zwingen das Subjekt, sich in Beziehung zu setzen, einen Standpunkt einzunehmen, Distanz herzustellen, in den Widerstand zu gehen. Sie ermöglichen aber auch Identifikation, Verbunden-Sein und lehren, dass jede*r Einzelne gestaltend einen Unterschied macht, dass Verantwortung für das eigene Handeln möglich und nötig ist.“ (Reinwand-Weiss 2019)

Die kulturpädagogische Praxis ist entsprechend handlungsorientiert sowie ganzheitlich gedacht und grenzt sich bewusst von rein kognitiven, funktionalen und linear gestalteten Lernprozessen ab (vgl. Zacharias 2012, S. 712). Sie betont demgegenüber die sinnlichen und ästhetischen Qualitäten kultureller Formen und Praxen als einen ganz spezifischen Erfahrungs- und Aneignungsmodus von Welt („Kultur als Methode“) ¹⁶ – und fokussiert auf das damit verbundene Potential, horizonterweiternde – offene, reflexive und produktive (Selbst-)Lernprozesse zu initiieren (vgl. Fuchs 2001a, S. 223).

„Ein qualitativ hochstehendes kulturelles Bildungsangebot spricht das Individuum auf mehreren Ebenen [...] an und hat dadurch unter Umständen einen weit größeren Einfluss auf Bildungsprozesse, verstanden als die Transformation bestehender Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse, als es ein rein kognitives Angebot,

¹⁶ Dadurch, dass Kulturelle Bildung Lernprozesse zentral über spezifisch kulturell-ästhetische Zugänge vermittelt, unterscheidet sie sich letztlich auch von pädagogischen Arbeitsfeldern wie der Politischen Bildung. Diese hat zwar in ihren Zielen viele Ähnlichkeiten mit der Kulturellen Bildung und kann bei Nutzung kulturell-ästhetischer Zugangsformen Überschneidungen aufweisen, sie setzt diesen Zugangsweg aber nicht zentral methodisch ein.

das sehr eng auf einen spezifischen Wissenskontext ausgerichtet ist, [es] je haben könnte.“ (Reinwand-Weiss 2015)

Es haben sich zwecks Planung und Umsetzung von derlei prozessorientierten Bildungsangeboten – unabhängig davon, in welchem Kontext (welcher Sparte, welcher Institution etc.) sie sich vollziehen – in der kulturpädagogischen Theorie und Praxis folgende Handlungsprinzipien durchgesetzt (vgl. Braun und Schorn 2012, S. 131 ff.):

- Freiwilligkeit: Kulturelle Lernprozesse sollen sich möglichst frei von Lehrplänen und Leistungsansprüchen vollziehen. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist eine wichtige Grundbedingung für die Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt. Intensität und Form dieser Auseinandersetzung müssen vom Individuum selbst bestimmt werden können.
- Partizipation: Teilnehmende sind nach Möglichkeit in allen Phasen der Projektplanung und -durchführung einzubinden und erfahren darüber eine Wertschätzung ihrer Expertise.
- Lebensweltorientierung: Es sind Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden zu schaffen, um Transfereffekte in den Alltag hinein zu ermöglichen.
- Erfahrung von Selbstwirksamkeit: Das Erleben der eigenen Kompetenz und Ausdrucksmöglichkeiten und -grenzen, also das Erfahren des Selbst als schöpferisches Wesen ist zu gewährleisten.
- Fehlerfreundlichkeit und Stärkeorientierung: Das Risiko des Scheiterns als Teil jedes offenen, künstlerisch-ästhetischen Handlungsprozesses soll bewusst angenommen und als Quelle von Erkenntnis und Erfahrung betrachtet werden. Fähigkeiten der Teilnehmenden erfahren Anerkennung und Herausforderung.
- Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen: Die Gruppe fungiert im Rahmen selbst initiiert und geplanter Lernerfahrungen als Unterstützungssystem, wobei Handlungsprozesse und -ziele selbst bestimmt sein sollen.
- Offenheit für Vielfalt: Kulturelle Differenzen erfahren Anerkennung und Wertschätzung und werden in die Lernprozesse aktiv eingebunden.
- Öffentlichkeit und Anerkennung: Die öffentliche Darstellung als genuiner Teil kultureller Praxis ermöglicht den Teilnehmern sich selbst als an der Gestaltung kulturellen Lebens Beteiligte wahrzunehmen.

Das mit der Planung und Umsetzung von kulturellen Bildungsangeboten befasste Personal tritt entsprechend der vorgenannten Handlungsprinzipien nicht als ‚lehrend‘, sondern als Initiator_in, Moderator_in und Begleiter_in bzw. als Berater_in von subjektiven und in sich offenen Lernprozessen auf (vgl. Salland 2016, S. 24 - 25).

3 Methodik

3.1 Der Forschungsansatz

Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist darauf gerichtet, Aufschluss zu den Fragen zu erhalten, wie Öffentliche Bibliotheken in Deutschland bilden, mit welchem Verständnis von sich selbst (Selbstverständnis) und mit welchem Verständnis von Bildung sie dies tun und in welchem Verhältnis das vorstehend beschriebene Konzept der Kulturellen Bildung (Verständnis / Einflussgröße Kulturelle Bildung) dazu steht. Bezugspunkt dieser Fragestellungen sind Wissensbestände, die sich, wie dargestellt, von außen betrachtet nur bedingt nachvollziehen und in der einschlägigen Fachliteratur nicht ohne Weiteres oder gar in dem interessierenden Konnex finden lassen. Daher liegt es nahe, sich dem Gegenstand der Forschung zentral durch die Befragung der Menschen zu nähern, die gegenwärtig in den Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands Bildungsarbeit gestalten bzw. eine spezifische Wirkmacht auf diese ausüben. Es empfiehlt sich für diesen Zweck das Experteninterview, ein Instrument das mehrheitlich der qualitativen empirischen Sozialforschung zugeordnet wird, als Mittel der ersten Wahl. Die folgenden Teilkapitel begründen und erläutern das methodische Vorgehen detailliert.

3.2 Das Experteninterview als Erhebungsverfahren

Das Experteninterview fungiert in der vorliegenden Arbeit als das zentrale Erhebungsinstrument. Es ist ein methodologisch eingeführtes, „systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung“ (Kaiser 2014, S. 6), die sich als „kommunikativer Akt“ (Liebold und Trinczek 2009, S. 35 - 36) vollzieht. ‚Systematisch‘ meint, dass es sich beim Experteninterview um ein intersubjektiv nachvollziehbares Verfahren handelt. Seine konkrete Anwendung und Umsetzung sollen in der vorliegenden Arbeit entsprechend transparent gemacht und einzelne Gesichtspunkte und Verfahrensschritte im Folgenden näher dargestellt werden. Der Terminus ‚theoriegeleitet‘ wiederum verweist darauf, dass das Experteninterview nicht im luftleeren Raum, sondern gerahmt vom Forschungsinteresse und von lektüregetützten theoretischen Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand Umsetzung findet. Experteninterviews – der ursprünglichen methodologischen Klassifizierung nach nicht-standardisierte Interviews (vgl. Gläser und Laudel 2006, S. 41 - 42) – sind daher mehrheitlich als teilstandardisierte Erhebungsverfahren auf Basis eines Leitfadens ausgestaltet. Letztlich bleiben sie aber ein situativer kommunikativer Akt, der flexibel zu gestalten ist. Weshalb Liebold und Trinczek auch von der „geschlossene[n] Offenheit“ (2009, S. 37) als besonderem Merkmal des Erhebungsverfahrens Experteninterview sprechen.

3.2.1 Expertenbegriff und Expertenwissen

Die vorliegende Arbeit rekurriert angesichts ihres Forschungsvorhabens auf einen engen Expertenbegriff. Sie fokussiert auf Personen als Expertinnen und Experten ausschließlich aus ihrer beruflichen Funktion heraus. Etwas allgemeiner gefasst, könnte man in diesem Zusammenhang auch von der Expertin / dem Experten als einem „Funktionsträger“ (Meuser und Nagel 2009, S. 469) sprechen. „Nicht die Person des Experten in seiner biographischen Motiviertheit, sondern

der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur ist Gegenstand der Betrachtung“ (ebd.). Expertinnen und Experten in diesem Sinne stehen lediglich für Strukturzusammenhänge, repräsentieren oder haben Einblick in systembezogene Wissensbestände (vgl. Liebold und Trinczek 2009, S. 37).

Dieser wissenssoziologischen, an die Berufsrolle gebundenen Bestimmung des Expertenbegriffs folgend, ist das Expertenwissen klar von einem Alltagswissen abzugrenzen, kann als solches aber noch auf verschiedene Art und Weise weiter ausdifferenziert werden. Gängig ist eine forschungspraktische Differenzierung von Wissensbeständen, die sich am Verwendungszusammengang des Experteninterviews im Forschungsprozess festmacht. Hier gewichtet die vorliegende Arbeit entsprechend der in der Methodendiskussion verbreiteten Terminologie das Betriebswissen gegenüber dem Kontextwissen stärker. Sie stellt die Expertenbefragung also nicht zuvorderst auf weiteres Hintergrundwissen, wie das Wissen um überorganisationsbezogene Rahmenbedingungen und diskursive Tendenzen, sondern auf konkrete Perspektiven, „Orientierungen und Handlungsmuster“ (Liebold und Trinczek 2009, S. 47) einzelner Bibliotheken bzw. Bibliothekssysteme in Bezug auf das Handlungsfeld „Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“ ab. Sie nimmt dementsprechend das (vortheoretische) Erfahrungswissen und vor allem auch die darin aufgehobenen impliziten Wissensbestände einzelner Institutionen in den Blick, um darüber wiederum institutionsübergreifende, berufsfeldspezifische Muster bzw. relevante Zusammenhänge zwecks Beantwortung der Forschungsfragen rekonstruieren und entsprechend beschreiben zu können.

3.2.2 Expertenauswahl und Expertenkontaktierung

Qualitative Experteninterviews haben nicht den Anspruch einer generalisierenden Stichprobe oder gar einen Anspruch darauf, alle relevanten Personen zu befragen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden relevante Expertinnen und Experten nach rein inhaltlichen, aus dem Forschungskontext heraus begründeten Kriterien gefunden (vgl. Meuser und Nagel 2009, S. 466). Ihre in der Anzahl begrenzte Auswahl war maßgeblich auch von forschungspraktischen Erwägungen, wie etwa den zeitlichen Ressourcen der Forschungsleitenden bestimmt.

Inhaltliches Ausgangskriterium für die Expertenauswahl ist ihre berufliche Verortung im Spektrum der Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands. Dabei werden im Sample – orientiert an der Sektionen-Einteilung des dbv – Öffentliche Bibliotheken und Bibliothekssysteme verschiedener Größenordnung berücksichtigt, und zwar:

- drei Einrichtungen der dbv-Sektion 1 (Versorgungsbereiche über 400.000 Einw.),
- vier Einrichtungen der dbv-Sektion 2 (Versorgungsbereiche von 100.000 bis 400.000 Einw.) sowie
- eine Einrichtung der dbv-Sektion 3A (Versorgungsbereiche von 50.000 bis 100.000 Einw.).

Diese Einrichtungen (Stadtbibliotheken / -büchereien im Kern) verteilen sich auf insgesamt sechs Bundesländer, so dass durch Binnendifferenzierung des Ausgangskriteriums nach Größe und geographischer Lage ein relativ breites Spektrum an Perspektiven von Expertinnen und Experten im Sample abgebildet werden kann.

Ein weiteres wichtiges inhaltliches Kriterium für die Bestimmung der Expertinnen und Experten ist, dem Forschungsinteresse der Arbeit folgend, ihre Zugehörigkeit zur sogenannten „Funktionselite“ (Liebold und Trinczek 2009, S. 34 - 35), verstanden als ein Kreis von Personen, die innerhalb ihres konkreten organisationsbezogenen Funktionskontextes eine privilegierte Stellung in Bezug auf Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einnehmen, Bildungsarbeit in ihrem Umfeld also entsprechend zentral (mit-)verantworten bzw. über die Möglichkeit verfügen, ihre Sicht auf dieses Handlungsfeld auch durchsetzen, also praxiswirksam werden zu lassen (vgl. Werner 2013, S. 143 sowie Bogner et. al 2015, S. 13). Das Sample inkludiert gemäß dieses Auswahlkriteriums sechs Bibliotheksleitungen und zwei Personen in zentraler programmsteuernder Funktion, von denen sechs auch in verschiedene dbv-Gremien und davon wiederum zwei zusätzlich auch in konkrete Funktionen des dbv-Bundesverbandes oder eines dbv-Landesverbandes eingebunden sind. Geschlecht und Alter der Interviewten wurden als irrelevant eingestuft und sind in der vorliegenden Arbeit anonymisiert.

Der Feldzugang wurde maßgeblich über die Teilnahme an einer thematisch einschlägigen bibliothekarischen Fachveranstaltung hergestellt. Dort erfolgte eine gezielte und direkte Ansprache der mittels der vorgenannten inhaltlichen Kriterien ausgewählten Expertinnen und Experten durch die Forschungsleitung. Detaillierte Absprachen etwa zur Terminvereinbarung wurden im Nachgang per E-Mail vorgenommen. Einige wenige, auf der Veranstaltung nicht anzutreffende Expertinnen und Experten wurden per E-Mail akquiriert. Alle angesprochenen und angeschriebenen Personen haben sich zur Interviewteilnahme bereiterklärt.

Da der Forschungsleitung an einer persönlichen Vor-Ort-Befragung gelegen war, gleichzeitig aber Zeit und finanzielle Ressourcen während der Abschlussarbeit begrenzt waren, wurde die Anzahl der interviewten Expertinnen und Experten in Rücksprache mit den Gutachterinnen dieser Arbeit von vornherein auf sechs bis acht Personen begrenzt und ihre Ansprache entsprechend forschungspragmatisch zuvorderst über den genannten Feldzugang vollzogen.

3.2.3 Leitfadenentwicklung

In der Vorbereitung der Datenerhebung besonders wichtig ist die Entwicklung eines Interviewleitfadens. Mithilfe des Interviewleitfadens wird die Erhebungssituation inhaltlich strukturiert und gesteuert. Er stützt sich auf den Forschungskontext und stellt sicher, dass in allen Interviews die Hauptaspekte des Forschungsinteresses abgedeckt werden (vgl. Bogner et al. 2014, S. 28 - 29). Die Forschungsfragen werden nicht direkt gestellt. Es erfolgt ihre Operationalisierung in die Form von Interviewfragen im Sinne einer Übersetzungsleistung auf die Erfahrungswelt bzw. den Funktions- und Wirkungskontext der Expertinnen und Experten hin (vgl. Kaiser 2014, S. 4 - 5). Die Interviewfragen lassen dabei nach Möglichkeit Raum für eigene Relevanzsetzungen der Interviewten und schaffen eine dynamische Interviewsituation (vgl. Liebold und Trinczek 2009, S. 38). Die vorliegende Arbeit hat die genannten Punkte bei der Leitfadenerstellung berücksichtigt und sich dabei an Helferichs SPSS-Prinzip orientiert (vgl. Helfferich 2011, S. 182 ff.). Hinter dem Akronym stehen die vier Arbeitsschritte:

S Sammeln von Fragen,

P Prüfen der Frageliste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit,

- S Sortieren der Fragen,
- S Subsumieren der Fragen.

Der darüber entwickelte Fragebogen (siehe Anhang vier) beträgt vom Umfang her vier Seiten und erstreckt sich auf mehrere Fragenkomplexe, bestehend aus Leitfragen und ggf. weiteren Unterfragen, die an folgenden übergreifenden Themenbereichen orientiert sind:

- Einstieg (Hintergründe Person, Institution etc.),
- Bildungsengagement Bibliothek / Bücherei allgemein,
- Abgrenzung / Profilierung Bildungsengagement Bibliothek / Bücherei,
- Sicht / Zugriff Kulturelle Bildung Bibliothek / Bücherei,
- Nachfrage(n) zu Ergänzungen.

Es wurde anvisiert, ausschließlich nicht-suggestive und offene Fragen zu stellen. Geschlossene, mit Antwortkategorien versehene Fragen wurden weitestgehend vermieden und um Nachfragen ergänzt. Um den Expertinnen und Experten in der Interviewsituation die höchstmögliche Stringenz und Kohärenz zu bieten, wurde die Reihenfolge der Fragenkomplexe innerhalb der einzelnen Themenbereiche flexibel gestaltet, so dass sie im Interview nicht zwingend in vorgegebener Abfolge bearbeitet werden mussten. Für jeden Themenbereich wurde darüber hinaus ein angestrebter Zeitrahmen der Befragung festgesetzt, um einem Überschreiten der maximalen Interviewdauer von 60 Minuten nach Möglichkeit vorzubeugen.

Die Befragten wurden stets darauf hingewiesen, dass sie Subjekt und nicht Objekt des Forschungsvorhabens sind (vgl. Werner 2013, S. 134) und es sich keineswegs um eine Evaluation ihrer bzw. der Arbeit ihrer Institution handelt. Da die Gesprächssituation im Interview Beschreibungen, Einschätzungen, Diskussion und nicht zuletzt auch implizites Wissen aktivieren sollte (vgl. Bogner et al. 2014, S. 65), war keine Gesprächsvorbereitung durch die Expertinnen und Experten sowie grundsätzlich auch keine Vorab-Übermittlung des Leitfadens vorgesehen. In drei von acht Fällen wurde auf expliziten Wunsch der Befragten hin allerdings aus Gründen der Vertrauensbildung eine Ausnahme gemacht und der Leitfaden im unmittelbaren zeitlichen Vorfeld der Interviews an diese versandt.

3.2.4 Pretest und Durchführung des Experteninterviews

Nach der theoretischen Vorbereitung der Interviewstudie folgt im Idealfall die Test-Befragung mindestens einer Person, die die Kriterien des Samplings erfüllt (Kaiser 2014, S. 69 - 70). Durch einen solchen ‚Pretest‘ kann die Befragungssituation geprobt und der Leitfaden evaluiert werden. Daher wurde ein Pretest als unerlässlicher Schritt der praktischen Vorbereitung der Experteninterviews angesehen.

Der Pretest fand am 20.2.2020 mit einer Person aus dem unmittelbaren beruflichen Umfeld der Forschungsleitenden statt, die die inhaltlichen Auswahlkriterien des Samples (berufliche Verortung in einer deutschen Öffentlichen Bibliothek und institutionelle Verortung auf Führungs- / Konzeptionsebene) erfüllt. Während des Pretests wurde darauf geachtet, eine realistische Interviewsituation zu schaffen. Es wurde die interviewte Person in Rahmung, Ziel und Ablauf des Forschungsvorhabens

sowie die Interviewsituation selbst eingeführt. Es wurde ihr schriftliches Einverständnis zur Anfertigung einer Audio-Aufnahme und ihrer weiteren Verwendung eingeholt sowie die Audio-Aufnahme auch tatsächlich durchgeführt. Dieses Vorgehen wurde für die gesamte nachfolgende Interviewstudie beibehalten. In der gemeinsamen nachgängigen Evaluation des Pretests wurden Unsicherheiten und Schwierigkeiten hinsichtlich der Interaktion und vor allem die inhaltliche Dimension des Interviews betreffend besprochen. Es kristallisierte sich ein gewisser Bedarf heraus, die Interviewfragen inhaltlich noch mehr zu schärfen, um Missverständnisse zu vermeiden. Diesem Bedarf wurde in der Folge des Pretests mit einer entsprechenden Überarbeitung des Leitfadens Rechnung getragen. Der überarbeitete Leitfaden – der gezielter bzw. stärker ausformuliert und unter Reduktion abstrakter sprachlicher Konstruktionen fragt – konnte schließlich mit der Testperson und weiteren Personen aus dem beruflichen Umfeld der Forschungsleitung noch einmal auf seine Verständlichkeit hin besprochen werden. Wobei das Feedback durchweg positiv ausfiel, so dass im Vorfeld der eigentlichen Interviewdurchführung keine weiteren Veränderungen am Leitfaden mehr vorgenommen wurden.

Die Durchführung der Interviewstudie fand anschließend vom 28. Februar 2020 bis 13. März 2020 statt. Insgesamt wurden – den Pretest in den Datenpool der Hauptstudie mit einbezogen – acht Personen jeweils einzeln befragt. Die Befragung erfolgte mehrheitlich am Arbeitsort der Interviewtenehmerinnen und -teilnehmer. Ein Interview wurde über eine Videokonferenzplattform durchgeführt. Die Dauer der Einzelinterviews variierte zwischen 43 Minuten (Pretest) und 78 Minuten. Die Gesamtdauer des in den Datenpool aufgenommenen Audiomaterials beträgt knapp 8 Stunden, wodurch die anvisierte Dauer von 60 Minuten pro Interview im Mittel erreicht wurde.

3.2.5 Sicherung der Ergebnisse

Die Transkription der Interviews, also deren Verschriftlichung nach festgelegten Notationen (siehe Anhang sieben), erfolgte im Prozess der Datensammlung unmittelbar nach der jeweiligen Datenerhebung computergestützt unter Nutzung der Software MAXQDA. Die Transkription stellt eine Rekapitulation der Erhebungssituation und eine Familiarisierung mit dem Datenmaterial her und ist damit eine zentrale Vorstufe der eigentlichen Datenauswertung (Braun und Clarke 2006, S. 87).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit, für die die Art des Sprechens der befragten Expertinnen und Experten als nachrangig erscheint, wurde die Transkription angelehnt an Vorschläge von Kuckartz (vgl. 2018, S. 27) in üblicher Schriftsprache ausgeführt. Sie verbleibt gleichwohl wortgetreu, möglichst dicht am Wortlaut der Experten. So finden sich etwa mundartliche Begriffe belassen und nicht ins Hochdeutsche übertragen, aber typische Verkürzungen wie verschluckte oder zögernde Laute und Silben nicht dokumentiert. Umgangssprachliche Formulierungen, wo dies ohne Veränderung der Grundaussage möglich war, sind im Transkript nach Standardorthografie vereinheitlicht (z. B. ‚selber‘ zu ‚selbst‘, ‚ne‘ zu ‚eine‘ usw.), Satzbaufehler wurden, wo leseflusshemmend, ausgeglichen. Wichtige nonverbale Äußerungen wie Seufzen oder Lachen und parasprachliche Merkmale wie Sprechpausen sind in den Transkripten entsprechend gekennzeichnet. Nicht transkribiert wurden größere Mengen an Füllwörtern und Kommentare oder Redebeiträge, die zur Identifikation der interviewten Personen oder Ihrer Einrichtung beitragen könnten. Zur Wahrung der

Anonymität wurden außerdem sämtliche Namen, Bezeichnungen und Orte, die Rückschlüsse auf persönliche Daten der Expertinnen und Experten, deren Geschlecht oder der durch sie vertretenen Einrichtung zulassen, entfernt bzw. neutralisiert. Derartige Entfernungen oder Glättungen sind in den Transkripten ebenfalls stets entsprechend gekennzeichnet.

Um die größtmögliche Nähe zwischen Transkription und Audiofassung sicherzustellen, wurde jedes Transkript nach Fertigstellung erneut mit der Aufzeichnung abgeglichen und wo nötig angepasst. Da ein hochwertiges Aufnahmegerät verwendet wurde, gab es keinerlei Unverständlichkeiten aufgrund der Aufnahmequalität. Bei inhaltlicher Ambiguität wurden Kontextinformationen entsprechend der festgelegten Notation ergänzt. Die Audio-Aufnahmen wurden stets vollständig von Beginn bis Ende der Aufzeichnung transkribiert. Eine Ausnahme bildet das Pretest-Interview, das stark gekürzt in den Datenpool der Interviewstudie eingeflossen ist. Seine Aussagen sind zwecks Vergleichbarkeit nicht den nachgängig noch einmal angepassten Fragen des Pretests, sondern den übergeordneten Themenbereichen des in der Hauptstudie verwandten finalen Leitfadens (siehe oben) zugeordnet.

Außerdem wurde zu jedem Interview ergänzend ein Interviewbericht angefertigt, der die spezifische Interviewsituation spiegelt und als Gedächtnisprotokoll der unmittelbar an das Interview anknüpfenden, jedoch nicht mehr aufgezeichneten Gespräche fungiert. Eine Zusammenschau der Berichte ist dieser Arbeit als Anhang (siehe Anhang sechs) beigegeben. Die getätigten Beobachtungen finden, wo erkenntnisleitend, in der Auswertung der Interviewstudie Berücksichtigung.

3.2.6 Vertraulichkeit und Schutz der Forschungsdaten

Für die vertrauliche und datenschutzkonforme Behandlung der aus Aufnahme und Transkription der Interviews resultierenden Daten wurde besondere Sorge getragen. Der gesamte Vorgang wurde für die befragten Personen transparent und von deren Einwilligung abhängig gemacht. Die eigens dafür erstellten und verwandten Papiere, die den Richtlinien der Humboldt-Universität zu Berlin entsprechen und das Vorgehen näher beschreiben, sind im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 1 - 3) dokumentiert.

3.3 Das Auswertungsverfahren

Nach der Erhebung und Aufbereitung der Interviews erfolgte die Datenanalyse, die Analyse der textuellen Daten aus den Interview-Transkripten. Sie ist dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit entsprechend als „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018, S. 97 ff.) angelegt und erfolgte mit Unterstützung des Analyseprogramms MAXQDA nach folgendem Ablaufschema:

Zunächst wurden, als erster Schritt der initiiierenden Textarbeit, die Transkripte gelesen, wichtige Textstellen markiert und erste Ideen dazu in Form von Memos festgehalten. Im zweiten Schritt wurden die thematischen Hauptkategorien entwickelt. Dabei wurde auf die im Leitfaden aufgeworfenen Themen und Fragenkomplexe zurückgegriffen, sodass die Hauptkategorien deduktiv gesetzt waren. Das Textmaterial wurde dann im dritten Schritt über diese Hauptkategorien codiert, um in

einem vierten Schritt die Textstellen je Hauptkategorie mittels Text-Retrieval zusammenzustellen und sie genauer zu untersuchen. Dadurch konnten in einem fünften Schritt Subkategorien induktiv, anhand des Materials, bestimmt werden, bevor abschließend, sechstens, das Material mit dem so gewonnenen Kategoriensystem (siehe Anhang 8) noch einmal vollständig durchgesehen und codiert sowie das System auch noch einmal auf seine Tragfähigkeit hin überprüft wurde (Kuckartz 2018, S. 100 ff.).

Die Hauptkategorien bilden zugleich die Struktur des Ergebnisteils. Es werden themenbasierte Auswertungen der Hauptkategorien vorgenommen, Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie dargestellt sowie Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien (ebd. 2018, S. 117 ff.). Vereinzelt wird, wo es sie zu erhellen verspricht, auch eine fallorientierte Perspektive in Präsentation und Diskussion der Ergebnisse eingenommen.

3.4 Methodenkritik

Die Forschungsleitende hatte bis zur Anfertigung der vorliegenden Arbeit keine dezidierte Kenntnis sozialwissenschaftlicher Methoden und keinerlei Erfahrungen in der qualitativen Erhebung von Daten. Dementsprechend ist ein Großteil der Bearbeitungszeit in die Erschließung der Methode und die Aneignung von Interviewtechniken etc. geflossen, was den Zeitrahmen für die anderen Teile der Arbeit deutlich verengt hat.

Der enge Zeitrahmen der Arbeit und weitere äußere Umstände machten es außerdem notwendig, recht frühzeitig im Forschungsprozess die Experteninterviews zu planen und umzusetzen. Nicht alle Aspekte des Forschungsgegenstandes waren zu diesem Zeitpunkt bereits (theoretisch) durchdrungen, der Fragenhorizont des Leitfadens entsprechend abstrakt. Mit Flexibilität in der Interviewführung – auf Seiten der Forschungsleitung sowie insbesondere auch auf Seiten der befragten Personen – und mit der angezeigten, für induktive Kategorienbildung offenen Interviewauswertung wurde das jedoch gut abgefedert. Es konnten letztlich sehr interessante Diskussionsbeiträge, Beschreibungen, Einschätzungen – implizite Wissensbestände vor allem – eingeholt werden, die im Hinblick auf die Forschungsfragen sehr erhellend sind. Sie liefern Einsichten und Erkenntnisse, die aus einer reinen Literaturstudie oder einem quantitativen Zugang so nicht hätten gewonnen werden können. Insofern ist die Wahl der Forschungsmethode, vor allem auch hinsichtlich bestehender Leerstellen empirischer Forschung zum Thema Bildung in Öffentlichen Bibliotheken als insgesamt positiv zu bewerten. Auch wurde von Seiten der befragten Expertinnen und Experten ein sehr großes Interesse am Thema der Studie und ihren Ergebnissen bekundet. Diese Ergebnisse sollen im nachfolgenden Kapitel ausgiebig dargestellt und diskutiert werden.

4 Ergebnispräsentation und -diskussion

Nach der im vorstehenden Kapitel erfolgten Erläuterung von Forschungsansatz und methodischer Vorgehensweise, werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse aus Datenerhebung und Datenanalyse entlang der ermittelten thematischen Kategorien präsentiert und diskutiert. Ergebnispräsentation und -diskussion sind dabei nicht voneinander getrennt, sondern fallen weitestgehend zusammen. Zusätzlich werden am Ende des Kapitels die Ergebnisse vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfragen noch einmal abschließend zusammenschauend diskutiert.

4.1 Begründungszusammenhang Bildungsengagement

„Das ist glaube ich, sehr sehr differenziert zu betrachten, an welchem Punkt und in welcher Form von Freiwilligkeit und Einsicht dieses Thema in den einzelnen Bibliotheken angegangen wird.“ (B7: 55)

Das Bildungsengagement Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland begründet sich, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, nicht bibliotheksübergreifend politisch-gesetzlich, sondern fußt zuvorderst, soviel ist aus dem Dargestellten heraus abzuleiten, auf einem je individuellen Begründungszusammenhang; einem Begründungszusammenhang, dem diese Arbeit im Rahmen ihrer Expertenbefragung mit einem ersten Fragenkomplex besondere Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Gezielt gefragt nach den Gründen ihres Bildungsengagements (Leitfragen: „Verfolgt Ihre Bibliothek / Bücherei einen ‚Bildungsauftrag‘? und „Wie / Wodurch ist dieser ‚Bildungsauftrag‘ begründet?“) greift dabei, wenig überraschend, bei allen befragten Öffentlichen Bibliotheken ein stark kommunal, aus ihrer spezifischen Trägerschaft und administrativen Verortung heraus („[...]W]ir sind ja kommunale Aufgabe.“, B5: 44) sich herleitendes Bildungsengagement, das wiederholt, aber selten so explizit wie im folgenden Zitat, aus dem aus der Freiwilligkeit ihrer Einrichtung (vgl. z. B. B3: 11) sich ergebenden Bedarf zur Profilierung heraus begründet wird:

„[...] A]lso ich habe [...] das immer so ein bisschen als die Rettung an einen Anker wahrgenommen ‚Wir sind aber Bildungsort und das ist unsere Legitimation.‘ (.) Ich glaube, Legitimation ist für Bibliotheken einfach immer ein Thema, [...] denn es gibt einfach keine Verpflichtung eine Bibliothek zu führen. Und deshalb überlegt man natürlich, was unsere Daseinsberechtigung ist und das, was uns im Kern ausmacht.“ (B0: 4)

Aus den Experteninterviews heraus ergibt sich, dass dieser Bedarf zur Profilierung von Bibliothek zu Bibliothek unterschiedlich stark ausgeprägt ist, weil der damit verbundene Druck je nach kommunaler Haushaltslage und anderweitigen Sachzwängen unterschiedlich stark wiegt (vgl. dazu z. B. die Experteninterviews B1 und B2 in ihren sehr unterschiedlichen Ausprägungen).

Noch interessanter aber ist, die aus den erhobenen Daten heraus ebenfalls zu treffende Feststellung, dass sich die Profilierung als Bildungseinrichtung / -ort in durchaus unterschiedlicher Form des Zusammenwirkens von Stadtbibliothek / -bücherei und kommunalem Träger vollzieht. Das heißt,

dass die einzelnen Bibliotheken in der Ausgestaltung eines Bildungsprofils einen ganz unterschiedlichen Grad an Freiheit respektive Beachtung (z. B. „Wir sind nicht so im Fokus.“, B3: 62) und damit verbunden eine ganz unterschiedlich starke Unterstützung und Einbindung durch die Kommunalpolitik / -verwaltung erfahren. Hier bildet sich bei den befragten Öffentlichen Bibliotheken ein denkbar breites Spektrum an Ausprägungen ab.

So gibt es unter den befragten Öffentlichen Bibliotheken zum Beispiel solche Stadtbibliotheken / -büchereien, die nach eigener Aussage von ihrem kommunalen Unterhaltsträger keinerlei Unterstützung oder Vorgaben erhalten, die ein Bildungsengagement nahelegen oder seiner konkretisierenden Ausgestaltung dienen würden:

„Wir verfolgen einen Bildungsauftrag. (.) Es gibt uns aber niemand diesen Auftrag.
(.) Also, das ist wirklich aus uns heraus, (.) aus uns selbst heraus entwickelt.“
(B1: 14) „Also da würde ich mal sagen, die Politik ist sich eigentlich nicht so ganz im Klaren, was sie mit uns als Stadtbibliothek haben [...]. Die haben überhaupt keine Vorstellung von Öffentlichen Bibliotheken und wissen gar nicht, was wir schaffen können. [... D]a kommt weder Druck, noch kommen da Anregungen von außen.“
(B1: 20)

Wobei diese Aussage an anderer Stelle wieder etwas entkräftet wird, wenn zumindest von einem implizit bestehenden Druck strategischer (Neu-)Orientierung bzw. Weiterentwicklung – ausgeübt durch drohende Bibliotheksschließungen und Mittelkürzungen – gesprochen wird (vgl. B1: 14 und 18). Diese strategische (Neu-)Orientierung bzw. Weiterentwicklung hat sich in dem beschriebenen Fall, in Ermangelung kommunaler Orientierung, vor allem mit Blick nach außen, etwa auf Positionspapiere des dbv (vgl. ebd. 16), also „durchaus extrinsisch“ (vgl. ebd. 18) motiviert vollzogen und sei nach konkretisierender Aussage der betreffenden Bibliothek dann letztlich in einen ‚Teilschwerpunkt Bildung‘ (vgl. ebd.) gemündet.

Die Mehrzahl der befragten Öffentlichen Bibliotheken unterdessen reklamiert nicht nur einen ‚Teilschwerpunkt Bildung‘ für sich, sondern will sich, obschon mehrheitlich – konkret in sieben von acht Fällen – in der Kulturverwaltung (z. T. dort allerdings als eigenständiges Amt und / oder mit administrativen Verbindungen zum Bildungsressort) verortet, insgesamt eher als Bildungs- denn als Kultureinrichtung verstanden wissen (vgl. z. B. B4: 25 oder B5: 44). Besonders eindrücklich, insbesondere für den Gesamthorizont der vorliegenden Arbeit, ist hier folgendes, einen gewissen Widerstreit zwischen Kultur- und Bildungsengagement / -arbeit artikulierendes Zitat: „Wir sind [...] hier in der Stadt in der Kultur verortet und machen trotzdem Bildungsarbeit.“ (B5: 44). Auf die Berücksichtigung (auch) als Bildungseinrichtung, so wird es von mehreren Stadtbibliotheken / -büchereien (vgl. B3, B4 und B5) geschildert, habe man dabei in einem Aushandlungsprozess mit der Kommune häufig selbst dezidiert hingewirkt, etwa durch das Aufgreifen virulenter Bildungsthemen / -ziele im Kontext kommunaler Haushaltsplanungen oder durch eine entsprechend gezielte Einflussnahme auf die konkrete Ausgestaltung der Benutzungsordnung respektive die Bibliothekssatzung. Dazu zwei beispielhafte Ausführungen:

- „Den Bildungsauftrag finden wir in unserer Benutzungsordnung mehr oder weniger verklausuliert.“ (B5: 8) „Wir als Einrichtung haben natürlich den Vorschlag gemacht, (...) welche Inhalte die Benutzungsordnung haben soll.“ (B5: 12)
- „Also, wir haben ja eine Satzung [...], ich sag mal, das ist, was uns legitimiert. [...] Wir haben [...] keine weiteren Festlegungen. Wir haben allerdings einen strategie- und zielorientierten Haushalt.“ (B3: 11) „[...] U]nter anderem ist ein Ziel im zielorientierten Haushalt die Schaffung einer bedarfsgerechten und zukunftsorientierten Bildungsinfrastruktur. Kultur kommt in den Zielen der Stadt leider so nicht vor. Deswegen heben wir natürlich bei allem, was wir tun, auf dieses Bildungsthema ganz bewusst ab, um uns da überhaupt positionieren zu können.“ (B3: 13)

Das Abheben auf ‚das Bildungsthema‘, sei es nun im Kontext von Benutzungsordnung, Bibliotheksatzung oder anderweitig strategisch, erfolgt dabei meist recht „allgemein“ (B4: 10) oder auch „global“ (B3: 11) und, so heißt es, „passend für das, was wir tun“ (ebd.: 13). Damit bleibt man in einem breiten Sinne anschlussfähig an die strategischen (Gesamt-)Überlegungen der betreffenden Kommune („[...] D]a reihen wir uns ein.“, B3: 15) und kann sich bedarfsgerecht, etwa haushaltsbezogen Anerkennung und Berücksichtigung in kommunalen Bildungskontexten verschaffen:

„[...] W]ir müssen die Stadtverordneten mitnehmen und die Stadtverordneten beschließen, ob das so sein kann und so sein darf. Und dann dürfen wir so arbeiten.“ (B5: 10).

Die Profilierung von Stadtbibliotheken / -büchereien (auch) als Bildungseinrichtung / -ort kann aber auch stärker von der Kommune selbst ausgehen, von dieser gesteuert oder zumindest doch in einem größerem Umfang und womöglich in (mit-)gestalterischer Absicht unterstützt sein. Hierfür gibt es im Spektrum der befragten Öffentlichen Bibliotheken ebenfalls einige Beispiele, die sich unterschiedlich (stark) ausformen.

So gibt es Kommunen, die ein aktives fachliches Einbringen der Stadtbibliothek / -bücherei in übergreifende kommunale strategische Setzungen konkret einfordern:

„[...] A]lle Ämter sind aufgefordert [...] sich in [...] das Integrierte Stadtentwicklungskonzept einzubringen [...] und durch [ihre] Fachlichkeit [konzeptuell] zu untersetzen.“ (B2: 20)

Wobei die Zusammenarbeit mit der kommunalen Verwaltung in dem das Zitat betreffenden Fall als gut und eng im Austausch sowie eng auch in Abstimmung mit anderen kommunalen Akteuren beschrieben wird (vgl. ebd.: 16 und 20) und sich Bildung als ein großes, über formale Kontexte wie Schule und Kita hinausgehendes Feld kommunalen Engagements, in das sich die Stadtbibliothek / -bücherei als eigenständiges Amt auch eigenständig, nach ihren individuellen Möglichkeiten und Interessen einbringt, darstellt. (vgl. B2: 18 und 20).

Wieder andere Kommunen verfügen über ein recht engmaschiges Management(ziel)system, in dessen Rahmen die Stadtbibliothek / -bücherei sehr konkret mit einem Bildungsauftrag, unter Festschreibung auch von Fokuszielgruppen und klar benannten Steuerungsinstrumenten etwa für Kooperationen (vgl. B7: 7 und 15), versehen ist. Im beispielgebenden Fall ist die Stadtbibliothek / -bücherei

als Teil eines sogenannten „Unterstützungssystems Schule“ (B7: 19) fest in die kommunalen Strukturen formaler Bildung eingebunden, was sie als große Erleichterung ihrer Arbeit bezeichnet, ihren Aktionsradius letztlich aber auch ein Stückweit eingrenzen dürfte.

In einem letzten Beispiel vollzieht sich das Zusammenwirken von Stadtbibliothek / -bücherei und kommunalem Träger nach eigener Aussage besonders intensiv und zugleich auf Augenhöhe:

„Wir sind [...] dem Kulturreferat sozusagen nachgeordnet. Und da haben wir schon relativ enge Kontakte. Das wird auch tatsächlich von der Stadt sehr unterstützt und auch gefördert, dass man sich regelmäßig trifft und austauscht. Und da bin ich auch in verschiedenen Arbeitsgruppen und Netzwerken unterwegs.“
(B6: 6) „[...] D]as ist sehr intensiv.“ (B6: 8)

Der im Zitat angezeigte Austausch mit dem Träger und darüber auch mit anderen (Kultur-)Akteuren orientiert sich in diesem konkreten Fall an verschiedenen, gemeinschaftlich erarbeiteten kulturpolitischen Instrumentarien – etwa einer sogenannten, die Ansatzpunkte Kultureller Bildung spartenübergreifend veranschaulichenden ‚Konzeption Kulturelle Bildung‘. Des Weiteren gibt es ressortübergreifende kommunale Leitlinien, von denen eine auch Bildung, unter konkretem Einbezug wiederum von Kultureller Bildung, zum Thema hat. Diese kommunalen Anregungen zur Profilierung wurden von der betreffenden Stadtbibliothek / -bücherei in einem eigenständigen Leitbildprozess dankbar („daran kann man sich gut orientieren und an einigen Stellen ist es [...] sogar inspirierend“, B6: 44) aufgegriffen und für das eigene Handeln passgenau reformuliert (vgl. B6: 10). Ein Vorgehen, in dem sich gegenüber den vorgenannten Beispielen noch einmal ein deutlich anderes Selbstverständnis oder auch ein anderes Aktivitätsniveau („[...] W]ir verfolgen [...] einen Bildungsauftrag [...] und das] sogar eigentlich ganz bewusst [...]“, B6: 10) vermittelt bzw. von der befragten Person offensiver angezeigt wird als es zum Beispiel bei dem in vielen Punkten – etwa der relativen fachlichen Eigenständigkeit oder dem fehlenden Widerstreit zwischen Kultur- und Bildungsengagement – recht vergleichbaren Beispiel von Experteninterview B2 der Fall ist.

Wird das Verhältnis und das Zusammenwirken mit dem kommunalen Auftraggeber bzw. Träger in allen Experteninterviews als besonders zentral im Hinblick auf das eigene Bildungsengagement und die Motivation, sich Bildungsaufgaben anzunehmen, beschrieben, was sich dann auch in einer mehr oder weniger bewussten Profilierung von Bildungsangeboten (vgl. Kapitel 4.2) und in der Reflexion über das eigene Kooperationsverhalten (vgl. Kapitel 4.3.2) oder die Zielorientierung der Angebote (vgl. Kapitel 4.4) in gewisser Weise niederschlägt, bleiben gesellschaftliche Bezugspunkte oder konkreter gefasst, die „soziokulturell[e] Lage der Kommune“ (B7: 55), als Triebfeder des eigenen Handelns in diesem ersten Fragenkomplex von den Expertinnen und Experten weitestgehend unberührt. Eine grundlegende Orientierung auch an gesellschaftlichen Belangen wird nur zweimal konkret benannt bzw. beteuert, letztlich aber nicht weiter ausgeführt:

- „Man kann sich zwar nicht jeden Tag neu erfinden, das ist einfach nicht praktisch, aber, ich glaube, Bildungsangebote müssen einfach nah an den gesellschaftlichen Entwicklungen dran sein.“ (B0: 6)

- „Ja, natürlich orientieren wir uns auch an Bedürfnissen der Gesellschaft, also an den Bedürfnissen, die wir da herauslesen oder die an uns herangetragen werden.“ (B6: 12)

Grundsätzlich sei eingeräumt, dass die Fragen „Verfolgen Sie einen ‚Bildungsauftrag‘? und „Wie / Wodurch ist Ihr ‚Bildungsauftrag‘ begründet?“, obschon dem Gedanken des Leitfadens entsprechend durchaus in Abwandlung gestellt, eine gewisse, eher auf formal-legitimierende Gesichtspunkte abhebende Richtung in der Beantwortung durch die Expertinnen und Experten nahegelegt haben könnten. Vor diesem Hintergrund reihen sich auch Aussagen logisch ein, die das Bildungsengagement Öffentlicher Bibliotheken zentral aus Artikel 5, Absatz 1 des Grundgesetzes – begriffen als Auftrag zur Informationsversorgung – herzuleiten suchen, indem sie Informationsangebote respektive Bestandsangebote mit der Vermittlung von Bildung – deutlich abgehoben von konkret (pädagogisch-)gestalterischem Engagement – kurzschließen (vgl. z. B. B1: 16 und 18).

4.2 Profilierungsfaktoren Bildungsengagement

Ein zweiter Fragenkomplex innerhalb der Experteninterviews der vorliegenden Arbeit war der konkreten Profilierung von Bildungsangeboten in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland gewidmet (Leitfrage: „Hat die Bildungsarbeit Ihrer Bibliothek / Bücherei einen bestimmten Fokus?“). Auffällig wird, dass sich bei der Beantwortung der in diesem Zusammenhang verhandelten Fragen von den denkbar verschiedenen Profilierungsfaktoren die Zielgruppenorientierung immer wieder als besonders dominant in der Darstellung hervortut. Sie wird von allen befragten Stadtbibliotheken / -büchereien die eigene Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten betreffend besonders zentral gesetzt, das heißt, sie nimmt in den Ausführungen in der Regel wesentlich mehr Platz ein als es etwa die Reflexion von inhaltlichen und thematischen Gesichtspunkten (vgl. Kapitel 4.2.2) oder als es die (didaktisch-methodische) Formatierung von bibliothekarischen Bildungsangeboten (vgl. 4.2.3) tut. Eine von den Expertinnen und Experten getroffene Relevanzsetzung, an die sich die nachfolgende Darstellung und Diskussion der Befragungsergebnisse in entsprechend thematischkategorialer Abfolge anlehnt.

4.2.1 Zielgruppenorientierung

„Ach Gott, alle Öffentlichen Bibliotheken sagen, alle Bürgerinnen und Bürger sind die Zielgruppe.“ (B2: 24)

Wider der im vorangestellten Zitat aufscheinenden Erwartungshaltung, dass Öffentliche Bibliotheken mit ihren Angeboten alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen zu berücksichtigen suchen, nehmen sie im Kontext der Profilierung ihrer (so deklarierten) Bildungsangebote doch recht deutlich in den Interviews artikulierten Schwerpunktsetzungen vor. So zeichnet sich in den Experteninterviews eine fast ausnahmslos nach Altersgruppen segmentierte Zielgruppenorientierung ab, die ganz deutlich und bewusst zuvorderst auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen hin ausgerichtet ist. Dazu zwei beispielhafte Ausführungen:

- „[...] Wir haben uns vor allem der Zielgruppe Kinder und Jugendliche zugewandt. Das ist Hauptbestandteil sämtlicher Veranstaltungsangebote. Und trotz der Ansage, dass Bibliotheken ja für jeden zugänglich sind, [...] ist diese [Spezialisierung] für uns erforderlich gewesen, da in einer Stadt dieser Größenordnung es noch andere Kulturanbieter gibt.“ (B5: 14)
- „Also [...] wir [konzentrieren] uns vor allem auf Gruppen, die einen speziellen Förderungsbedarf haben. Und da definieren wir zuallererst Kinder (.) und Jugendliche. (.) Ja, weil die natürlich [...] ihren Bildungsweg [...] praktisch noch vor sich haben. [...] Daraus resultiert natürlich die Zusammenarbeit auch mit den Kitas und den Schulen und so weiter.“ (B6: 14)

Im ersten Zitat wird die Fokussierung auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche als recht allgemeingültiger Profilierungsfaktor in Abgrenzung zu anderen Anbietern im kommunalen Umfeld verargumentiert. Es scheinen organisationsbezogene Gesichtspunkte im Vordergrund zu stehen. Das zweite Zitat ist stärker auf die Zielgruppe selbst und konkreter auf Bildung hin orientiert; obschon unklar ist, wo und ob der angezeigte spezielle Förderbedarf über die formalen Bildungsangebote von Kitas und Schulen hinaus tatsächlich besteht und wie die befragte Person zu ihrer Einschätzung gelangt.

Dem ungeachtet geht es letztlich aber auch in diesem beispielhaften Fall darum, die eigene Arbeit zu profilieren und – sofern von der Kommune nicht ohnehin in eine bestimmte Richtung hin unterstützt oder gesteuert – geeignete Ansatzpunkte für deren Ausgestaltung zu finden. Ein Ansatzpunkt, der sich in den Interviews naturgemäß weniger offensiv verhandelt findet, ist dabei sicher auch, dass Kinder und Jugendliche potenzielle künftige Nutzerinnen und Nutzer darstellen, die es zu erreichen, für den Besuch der Stadtbibliothek / -bücherei und den Gebrauch ihrer Bestands- und Informationsangebote aufzuschließen sowie langfristig zu binden gilt:

„Das ist für uns einfach wichtig, dass die Kinder das Thema Bücherei, Bibliothek, dieses Haus, die Mitarbeiter und natürlich auch den Umgang mit Büchern als [...] etwas Tolles erleben.“ (B4: 14)

Um dabei möglichst viele Kinder und insbesondere auch die ansonsten nur schwer zu fassen zu bekommenen Jugendlichen (vgl. B 5: 16) zu erreichen, setzen alle befragten Bibliotheken, wie im Zitat weiter oben (B6: 14) bereits beispielhaft kenntlich gemacht, auf die Zusammenarbeit vor allem mit Kitas und Schulen. Wobei die Schulen als ‚Pflichtveranstaltung‘ für die genannte Zielgruppe noch einmal einen ganz besonderen Stellenwert innerhalb der Programmarbeit genießen, wie der nachfolgende, das betreffende Zitat ergänzende Kommentar verdeutlicht:

„[...] E]in großer Teil der Angebote für Kinder und Jugendliche sind [...] Programme für Schulklassen, eben weil man sie da gut erreicht.“ (B6: 18)

Außerdem setzt man, um zumindest jüngere Kinder auch im Freizeitbereich, also abseits von Kita und (Grund-)Schule zu erreichen, in einigen der befragten Bibliotheken auch auf ein Zusammenwirken mit den Eltern als „Multiplikatoren“ (B7: 13) respektive, etwas allgemeiner gefasst, auf möglichst „viele Angebote im Bereich der Kinder- und Elternbibliothek“ (B4: 12). Dabei sind –

zumindest was das Veranstaltungsgeschehen betrifft – weniger die Eltern als eine mögliche eigenständige Zielgruppe, sondern zuvorderst „Kinder Schrägstrich Familien als Zielgruppe“ (B4: 12) im Fokus des Interesses.

Jugendliche wiederum als eigenständige alters- und interessensspezifische Zielgruppe werden abseits von Schule, also abseits der Begleitung ihrer potentiellen schulischen Lernbedürfnisse und hier vor allem auch ihrer klar über schulische Vorgaben sich artikulierenden Recherchebedürfnisse im Kontext etwa der Erstellung von Facharbeiten (vgl. z. B. B3: 17), kaum in den Blick von als programmatisch zu begreifenden Veranstaltungsangeboten genommen. Und wo dies geschieht (vgl. z. B. B5: 16 - 20), werden die entsprechenden Veranstaltungsangebote in der Regel nicht im engeren Sinne als (offenes) Bildungsangebot aufgefasst bzw. von den befragten Bibliotheken nicht unter dieser Prämisse gestaltet.

Ein Phänomen, dass sich auch für die von den befragten Öffentlichen Bibliotheken weitestgehend undifferenziert verhandelte Zielgruppe der Erwachsenen konstatieren lässt, wenn es heißt „Also den Bildungsanspruch sehe ich eher bei den jüngeren Nutzern.“ (B3: 35; vgl. z. B. auch B7: 15); was der Zielgruppe der Erwachsenen grundsätzlich weniger Beachtung im Programm- / Veranstaltungsgeschäft von bibliothekarischer Seite aus zukommen lässt:

- „[...W]ir haben uns von den Erwachsenen / ich will nicht sagen ganz und gar getrennt / aber wir vernachlässigen sie etwas [...].“ (B5: 14)
- „Wir machen das eher selten, dass wir explizite Programme für Erwachsene haben.“ (B7: 13)
- „[... D]as hat nicht so einen programmatischen Fokus im Erwachsenenbereich.“ (B4: 33)

„Programme“ – auch mit Bildungsanspruch – richten sich im Erwachsenenbereich wenn, dann vor allem an Personen im Rentenalter, weil sie, so wird konstatiert, bereits von sich aus „ganz stark [...] Angebote wahrnehmen“ (B6: 16), also ein dankbares Publikum für noch gezielter gestaltete, eben programmatische bibliothekarische Angebote sind. An mehreren Stellen wird eingeräumt, dass ein „Aktivierungsgrad wie [...] bei [...] den Kindern [...], bei den Seniorinnen und Senioren bislang nicht“ (B1: 30) erreicht werden konnte, was vornehmlich der eigenen Prioritätensetzung hinsichtlich der jüngeren Zielgruppe zugeschrieben wird (B4: 33). Eine Verschaltung der Zielgruppenperspektiven ‚jung‘ / ‚alt‘ wird unterdessen interessanterweise nur in einem einzigen Fall (B0: 8) angezeigt.

Ebenfalls jeweils nur in einem einzigen Fall angezeigt, sind die gezielte, mit Bildungsangeboten untersetzte Ansprache von migrantischen Communities, „für die wir [...] das Haus auch ganz explizit nochmal geöffnet haben“ (B6:16), sowie von „Menschen mit körperlichen Behinderungen [...], zum Beispiel [...] i. R.] eine[s] Gehörlosen-Programm[s]“ (B7: 13) – beides Akzentuierungen in der

Zielgruppenorientierung, die explizit durch kommunale und anderweitige Fördermittel unterstützt werden.¹⁷

4.2.2 Inhalte / thematische Setzungen

Inhaltliche bzw. thematische Gesichtspunkte spielen bei der Profilierung, also bei der aktiven Setzung von Bildungsangeboten in Öffentlichen Bibliotheken, so vermittelt es sich zumindest über die Quantität ihrer Verhandlung in der Expertenbefragung, erstaunlicherweise eine eher nachgeordnete Rolle bzw. verbleiben die Ausführungen an dieser Stelle doch auffällig oberflächlich. Als „Themenbasis“ (B2: 86) ihrer Bildungsangebote, vor allem solcher, die regelrecht programmatisch, etwa in Form wiederkehrender Veranstaltungen Ausgestaltung finden, werden die folgenden drei zentralen Komplexe von allen befragten Expertinnen und Experten gleichermaßen stark gemacht:

- zum einen ‚Lesen und Schreiben‘; wobei ‚Schreiben‘ wesentlich seltener (vgl. z. B. B6: 48) ähnlich dem ebenfalls damit in Verbindung stehenden Aspekt ‚Sprache‘ / ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (vgl. z. B. B7: 39) konkret benannt wird,
- zum anderen ‚Bibliotheksbenutzung / Recherchieren / Informationskompetenz‘,
- und zum dritten ‚Medienkompetenz‘; welche mit beiden vorgenannten Komplexen mal mehr mal weniger stark in Verbindung gebracht wird.

Wollte man diese Nennungen mit den Begriffen ‚(Programm-)Inhalte‘ / (Programm-)Themen‘ tatsächlich zur Deckung bringen, ließen sie sich insgesamt wohl am ehesten als über die (Veranstaltungs-)Programme der jeweiligen Stadtbibliotheken / -büchereien fokussierte – an bibliothekarische Infrastrukturen und Services sehr anschlussfähige (vgl. B0: 8; B3: 35) – Lerninhalte oder auch Förderthemen verstehen. Ein Verständnis, das damit korrespondiert, dass sie von allen befragten Personen in der Darstellung mit Begriffen wie ‚Förderung‘, ‚Lernen‘ oder eben ‚Kompetenz(en)‘ eng verknüpft werden.

Konkretere Themen / Inhalte, die sich an den vorgenannten Lerninhalten / Förderthemen festmachen, werden dann oft, so wird es in mehreren Fällen geschildert, auf die Schulen (und z. T. auch auf die Kitas), mit denen man in den Stadtbibliotheken / -büchereien programmseitig wie dargestellt sehr zentral zusammenarbeitet bzw. zusammenwirkt, hin entwickelt – soll heißen, in Rücksprache miteinander und / oder auch gezielt auf bestehende „Kitapläne und auf die Lehrpläne der Schulen [hin] abgestimmt“ (B2: 28), sodass man sich sicher sein kann, „was jetzt tatsächlich inhaltlich-thematisch auch gebraucht wird“ (B5: 40). (Weitere Ausführungen dazu in Kapitel 6.3.2.)

Inhaltliche Schnittmenge zwischen den programmatischen Angeboten für Kinder und Jugendliche auf der einen und der Zielgruppe der Erwachsenen, respektive der durch die bibliothekarischen Angebote stärker in den Blick genommenen Seniorinnen und Senioren auf der anderen Seite, ist nach Darstellung der befragten Expertinnen und Experten der Komplex Medienkompetenz (vgl. z. B. B4: 20). Dabei ist (insbesondere) im Erwachsenen- / Seniorenbereich aus den getroffenen Aussagen

¹⁷ Ein beispielhaftes Förderprogramm ist hier 360° - *Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft* der Bundeskulturstiftung, das Kulturinstitutionen finanziell wie ideell dabei unterstützt, strukturelle Ausschlüsse zu vermindern und die Stadtgesellschaft in den Häusern stärker abzubilden und zu beteiligen.

heraus die Tendenz erkennbar, Medienkompetenz rein funktional auf das Thema ‚Handhabung digitaler Service- und Bestandsangebote‘ hin engzuziehen (vgl. z. B. B4: 20; B3: 35 und 57).

Darüber hinaus bemerkenswert ist, dass es innerhalb des Spektrums an interviewten Stadtbibliotheken / -büchereien bisher nur zwei (unter den größeren) Einrichtungen gibt, die für ihre Programm- / Veranstaltungsarbeit allgemein oder zumindest zielgruppenspezifisch übergreifende inhaltliche bzw. thematische Leitlinien einzuziehen und daraufhin auch ihr Bildungsengagement, zu orientieren suchen (vgl. Experteninterview B6, das Jahresthemen orientiert am Diskurs der Stadtgesellschaft benennt (B6: 22 und 24.), sowie Experteninterview B2, das für die Arbeit mit Jugendlichen im Nachmittagsbereich MINT-Themen zur Leitlinie intern wie extern gesetzter (Bildungs-)Angebote erklärt (B2: 28).

4.2.3 didaktisch-methodische Formatierung

Was die ‚Formatierung‘ ihrer Angebote angeht, so sind die befragten Öffentlichen Bibliotheken vor allem darum bemüht, zu vermitteln, dass, trotzdem ihr Bildungsengagement zentral auf formale Bildungskontexte hin orientiert ist, sich dieses didaktisch-methodisch doch grundlegend etwa von Schule unterscheidet:

- „[... W]ir bilden ganz anders, aber [...] ganz stark mit den Schulen und den formalen Bildungseinrichtungen“ (B7: 37)
- „Themen, die in Bildungseinrichtungen auf dem Lehrplan stehen, bedienen wir [...], aber eben mit anderen Methoden.“ (B2: 28).

Dabei wird Schule / werden formale Bildungseinrichtungen vielfach, recht kurzgegriffen mit ‚Frontalunterricht‘ (B2: 52) nach dem Motto „da vorne steht jemand und klopft jemand anderem etwas in den Schädel“ (ebd.), assoziiert und eine entsprechende Abgrenzung vorgenommen:

„Also für meine Kollegen ist der Unterschied zu einer Schulstunde, die ja meistens noch aus Frontalunterricht besteht, sehr sehr wichtig.“ (B5: 16)

Ob der damit verbundene Verzicht auf die „strenge Vortragsvariante“ (B5: 16) als Methode tatsächlich aus übergreifenden didaktischen Überlegungen heraus getroffen wird, aus der Einsicht „‘Einer steht vorne und erzählt etwas‘-Sachen laufen ja nicht immer so wahnsinnig gut.“ (B6: 24) heraus sich empfiehlt, oder aber an dem, „was gemeinhin so in Bibliotheken State of the Art ist“ (B3: 102) sich orientiert, kann aus der Expertenbefragung heraus nicht abschließend rekonstruiert und schon gar nicht für alle Fälle pauschal beantwortet oder an deren Handlungsrealitäten abgeprüft werden.

Eine gewisse „eklektisch[e] Natur“ (B7: 25) in der Formatierung der Bildungsangebote der befragten Stadtbibliotheken / -büchereien, wie sie allgemein für die Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland in einem der Interviews (ebd.) kritisch angemerkt wird, kann aber durchaus angenommen werden. So gleichen sich die Aussagen der Expertinnen und Experten doch sehr stark und sind argumentativ kaum je tatsächlich mit konkreten didaktischen oder detaillierten methodischen Gesichtspunkten untersetzt, sondern eher auf (pädagogische) Gemeinplätze, wie sie sich auch in dem in Kapitel 2.3 verhandelten bibliothekarischen Fachdiskurs wiederfinden, hin orientiert. Eine Feststellung,

die allerdings auch damit zusammenhängen könnte, dass die Experteninterviews vorrangig mit Bibliotheksleitungen, denen nach eigener Aussage „tatsächlich auch die fachliche Sicht häufig fehlt“ (B1: 10), und nicht zuvorderst mit den konzeptionell oder gar (auch) operativ mit Bildungsangeboten befassten Bibliotheksmitarbeiterinnen und Bibliotheksmitarbeitern geführt wurden.

Die befragten, mit Leitungs- und Steuerungsaufgaben befassten Expertinnen und Experten betonen unterdessen einhellig die übergreifende Tendenz, (Bildungs-)Veranstaltungen stärker dialogisch und interaktiv auszugestalten, respektive (stärker) ausgestalten zu wollen („das fängt jetzt so langsam an [...], dass das] viele Bibliotheken jetzt machen“, B6: 26). Sie gehen dabei immer wieder auf Abgrenzung, eine Abgrenzung, die womöglich stark auch mit dem Wunsch verbunden ist, das eigene, bisweilen recht rückwärtsgewandte Image von Bibliotheken („nicht mehr Brille, Dutt und erhobener Zeigefinger“, B5: 2) zu entstauben: Weg von dem, „jemandem sagen zu wollen, wie etwas funktioniert“ (B0: 5) vermittelt über ein statisches Wissensangebot, das sich die Nutzerinnen und Nutzer „in Form von Literatur, von Büchern oder aus digitalen Angeboten holen“ (B4: 43), will man stärker hin zu „Dialog“ (B0: 5) bzw. einem „Wissensaustausch“ (ebd. sowie B4: 43), „die Bürgerinnen und Bürger als Informationsträger stärker [ein]beziehen“ (B2: 22) und die „Bibliothek als [einen] Ort der Meinungsbildung“ (B1: 24) über das „gemeinsam[e] Erarbeiten von Ergebnissen“ (B6: 26) in Workshops und mit „Mitmach-Elemente[n, auch] bei der Bestandspräsentation“ (B6: 24) ausgestalten.

In der Realität der zentral gesetzten Bildungsangebote /-programme für Kitas und Schulen allerdings artikuliert sich das, was unter dem Label ‚Dritter Ort‘ (vgl. B5: 36; B7: 27) als Allgemeinanspruch proklamiert wird – sich dann aber doch häufig noch als „Vortrag mit Diskussion [...] im Wesentlichen“ (B3: 33) ausformt bzw. im Alltagsgeschäft davon, wie auch von Lesungen dominiert wird (vgl. z. B. B5: 22) – deutlich verhaltener:

So will man, „dass es halt auch so ein bisschen moderner wird und interaktiver auch für die Schülerinnen und Schüler“ (B3: 17), versucht man Dinge auch mal weniger fachlich, mehr spielerisch zu vermitteln (vgl. B4: 59; B2: 86), geht es letztlich jedoch weiterhin zentral um „Wissensaneignung“ (B2: 86) bzw. um das „[L]ernen [...], aber] natürlich mit viel Spaß an der Sache, ist ja klar“ (B3: 96; sowie vgl. z. B. B3: 23) und „alles auch sehr sehr kreativ“ (B4: 14). Beispiele reichen hier von der „Piratenführung“ (ebd.) mit entsprechendem Storytelling und entsprechender Kostümierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bis hin zum verstärkten Einsatz „von Apps und iPads oder Smartboards“ (B1: 24) im Zusammenhang etwa mit einer vielerorts nicht mehr nur buchgetriebenen Leseförderung (vgl. z. B. ebd. sowie B6: 32).

Interessant im Kontext der Formatierung von bibliothekarischen Bildungsangeboten sind auch in den Interviews getätigte selbstkritische Äußerungen dahingehend, dass es vor allem „Erfahrungswissen“ (B5: 62), einige wenige (bibliotheksspezifische) „Weiterbildungsangebote“ (ebd.) und daneben die Expertise einzelner pädagogischer Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger seien, auf die man sich stützt. Hier erleben die befragten Expertinnen und Experten insbesondere das in den letzten Jahren verstärkte Hinzuziehen von Medienpädagoginnen und Medienpädagogen und deren als konkret didaktisch und methodisch untersetzt sich darstellendes Arbeiten („da gibt es tatsächlich eine Methodik“, B2: 58) als eine Bereicherung und Erweiterung des eigenen Aktionsradius (vgl. z. B.

B3: 96). Dabei wird in einem Fall dezidiert auch darauf hingewiesen, dass die bibliothekarisch eingeübte und anvisierte Vermittlung eines eher funktional-instrumentellen Umgangs mit Medien bzw. einer eher funktional-instrumentell gedachten Medienkompetenz, sprich das in den Interviews in Abwandlung vielzitierte „[...]lernen, wie man mit Medien umgeht / den Umgang mit dem Buch / [...] wie man mit dem Internet umgeht.“ (B3: 25) – sei es nun vermittelt an Kinder, Schülerinnen und Schüler oder Seniorinnen und Senioren – durch die Medienpädagogik doch merklich auch um individuelle bzw. auch um soziale sowie um produktive Gesichtspunkte ergänzt würde (vgl. B2: 58). Eine Verbindung zum Konzept der Kulturellen Bildung wird an dieser Stelle allerdings nicht hergestellt.

4.3 Organisatorische Einbindung und Umsetzung Bildungsengagement

Vorstehend wurden bereits einige, von den befragten Expertinnen und Experten im Kontext verschiedener Fragenkomplexe aufgebrachte organisatorische Aspekte des Bildungsengagements Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland gestreift. Eine etwas genauere Betrachtung soll nachfolgend nun die Einbindung des bibliothekarischen Bildungsengagements in die konkreten bibliothekarischen Organisationsstrukturen orientiert am Fragenkomplex zur Institutionalisierung der Bildungsarbeit in Öffentlichen Bibliotheken (Leitfrage: „Ist Bildungsarbeit Teil des Kerngeschäfts Ihrer Bibliothek / Bücherei?“) und dem damit, nicht zuletzt auch aus Ressourcengründen eng in Verbindung stehenden Fragenkomplex nach der Umsetzung von Bildungsangeboten im Zusammenwirken mit anderen (kommunalen) Einrichtungen (Leitfrage: „Arbeitet Ihre Bibliothek / Bücherei im Bereich Bildung mit anderen Einrichtungen zusammen?“) erhalten.

4.3.1 Organisatorische Einbindung Bildungsengagement

Das Bildungsengagement der befragten Öffentlichen Bibliotheken vollzieht sich nach deren eigener Auskunft im Rahmen der Experteninterviews organisationsseitig überwiegend dezentral. Es gibt, abgesehen von einem einzelnen Fall, der sein gesamtes Handeln, forciert über die Kommune, sehr eng auf Schule hin orientiert über ein eigenständiges, personell fest untersetztes Sachgebiet ‚Bibliothekspädagogik‘ steuert (vgl. B7: 9-11), nicht *die eine* Organisationseinheit, die mit dem Thema Bildung in den Häusern zentral befasst ist.¹⁸ Denn letztlich, so ein Argument, das aller Wahrscheinlichkeit gedanklich auf die Vorstellung abhebt, dass sich das Bildungsengagement (Öffentlicher) Bibliotheken nicht nur in einem dezidiert auf diesem fußenden Veranstaltungsangebot, sondern in ihrer ganzen Daseinsform (Infrastrukturen, Bestand, Services etc.) ausdrückt, „arbeiten ja irgendwo alle an dem Thema“ (B3: 41).

Fragt man nun wiederum gezielter tatsächlich nach der aktiven Gestaltung und auch der Umsetzung von Veranstaltungs- und Programmangeboten, denen die interviewten Bibliotheken mehr oder weniger stark und bewusst auch Bildungsimplicationen beimessen, dann bekommt man ganz

¹⁸ Unterhaltene Schulbibliotheken, Schulbibliothekarische Arbeitsstellen o. ä. werden an dieser Stelle aus der Betrachtung ausgenommen, weil sie zuvorderst darauf ausgerichtet sind, Schulen (vor / am Ort Schule) in ihrem Bildungsengagement zu stützen und weniger stark / häufig den Anspruch verfolgen, eigenständig/-aktive, konkret auch auf die Institution Öffentliche Bibliothek hin ausgerichtete Bildungsangebote zu setzen.

ähnliche, das Dezentrale der Organisation sowie auch eine gewisse Wertschätzung von Bottom-up-Prozessen anzeigende Auskünfte:

- „[...] Unser Angebot ist (...) kreativ durch die Beschäftigten entwickelt.“ (B1: 99) / „durch die operative Basis [...] getragen.“ (B7: 9)
- „[...] Wir haben unterschiedliche Leute, die [...] beitragen zu dem Programm.“ (B3: 47)
- „[...] Wir haben rund [XY Anzahl] feste Stellen und davon sind die Hälfte [...] eingebunden in die [...] Bildungsarbeit.“ (B2: 32)

Jedoch gibt es fast ausnahmslos an allen befragten Stadtbibliotheken / -büchereien koordinierende Instanzen, die die angezeigte Vielzahl der in die Programm- und Veranstaltungsarbeit eingebundenen Personen (\neq ‚alle‘ Bibliotheksangestellten), in ihrem Tun mal mehr, mal weniger kontinuierlich beraten, sie kontrollieren und bisweilen auch konzeptionell zusammenbinden, also zumindest ein Stückweit – bei starker Binnensegmentierung (siehe weiter unten) – doch auch zentral steuern:

„[...] Wir sind ja immer im Gespräch. Hier macht ja nicht einfach einer irgendwas.“
(B3: 43)

Je nach Größe der Stadtbibliothek / -bücherei, nach Art der Betriebsstrukturen und der Bereitschaft, diese Strukturen anzupassen, sind dabei entweder, zumeist mit einer gewissen Fachaufsicht, also einer gewissen fachlichen Weisungsbefugnis über ihre Kolleginnen und Kollegen aus den unterschiedlichen Abteilungen ausgestattete Einzelpersonen (vgl. z. B. B1: 40 und B2: 34) oder aber mehrere Personen umfassende, in ihren Strukturen mehr oder weniger fixe, mehr oder weniger stark auch abteilungsübergreifend zusammengesetzte Arbeitsgruppen, Kommissionen oder anderweitige Gremien verantwortlich (vgl. z. B. B0: 1 und B6: 16).

Entsprechend der im vorhergehenden Kapitel angezeigten Zielgruppenorientierung finden sich in den befragten Stadtbibliotheken / -büchereien nicht selten insbesondere für die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen solche Verantwortlichkeiten respektive koordinierenden Instanzen (vgl. z. B. B1: 40; B2: 34; B4: 27). Dabei wird zuweilen zwischen der Koordination der Arbeit für Kinder und der für Jugendliche – in der Segmentierung dann häufig auch zwischen Kita- und Schulbereich auf der einen und dem Freizeitbereich auf der anderen Seite – unterschieden (vgl. z. B. B2: 34). Seltener werden außerdem auch auf bestimmte Lerninhalte bzw. Förderthemen (z. B. den Umgang mit digitalen Medien, vgl. z. B. B3: 39) hin orientierte koordinierende Instanzen benannt respektive ein entsprechendes Gremium eingerichtet. Oder aber es werden ‚Teams‘ für die abgestimmte Umsetzung spezifischer Veranstaltungsformate, z. B. für das in den meisten Einrichtungen recht umfängliche Führungsgeschehen mit Schulklassen, und z. T. auch mit Kitas, eingerichtet (vgl. z. B. B3: 41).

Bemerkenswert ist dabei zum einen, dass in allen befragten Stadtbibliotheken / -büchereien bildungsspezifische Programmarbeit für Kinder und Jugendliche, v. a. im Kontext von Kita und Schule, i. d. R. über „eigenes Personal ausschließlich“ (B2: 40) entwickelt, umgesetzt und allenfalls über Zuarbeiten (z. B. durch Lesepaten oder angelernte Ehrenamtliche) ergänzt wird (vgl. B2: 40). Zum anderen fällt auf, dass koordinierende und vor allem auch übergreifende konzeptionelle

Aufgaben in diesem Kontext, sofern vorhanden, sehr häufig von Personal mit (medien-)pädagogischer Grundausbildung oder einer entsprechenden Weiterbildung übernommen werden; wobei die betreffenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit großem Vertrauen ausgestattet, viel Verantwortung übertragen bekommen und sich viele Entwicklungen und „Standards für die Programmarbeit“ (B2: 34) zentral an der ihnen zugeschriebenen Expertise („weil die sozusagen diese Kompetenz mit reinbring[en]“, B4: 18) aufzuhängen scheinen, etwa wenn es heißt:

„Wir haben die Bibliothekarin mit medienpädagogischer Zusatzausbildung, die ihre Formate anbietet, dann haben wir in der Kinderbibliothek die Pädagogin [Anm.: eine ehemalige Lehrerin], die zum Beispiel diese neuen Klassenführungen entwickelt [...] hat und so [weiter].“ (B3: 47)

Demgegenüber werden Veranstaltungs- und Programmangebote für Erwachsene, aber zum Teil auch Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, denen wie in Kapitel 6.2.1 angezeigt, weit weniger häufig explizit Bildungsimplikationen beigemessen werden, nicht selten von der – in einigen Fällen ebenfalls über Einzelverantwortlichkeiten oder Gremien organisierten – Öffentlichkeitsarbeit der befragten Einrichtungen koordiniert und oft dann nicht über eigenes Personal, sondern über Externe bzw. Kooperationspartner entwickelt und umgesetzt (vgl. z. B. B3: 39 sowie das nachfolgende Kapitel). In den kleineren Stadtbibliotheken/-büchereien übernimmt außerdem gelegentlich auch die Bibliotheksleitung selbst die Verantwortung und Koordination für Angebote im sogenannten Freizeitbereich (vgl. z. B. B4: 29).

Die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten ist in allen befragten Stadtbibliotheken/-büchereien entsprechend der herausgearbeiteten Profilierung entlang der verschiedenen Zielgruppen recht unterschiedlich stark institutionalisiert. Sie erfährt unter diesem Gesichtspunkt eine unterschiedlich stark Ausdifferenzierung an Zuständigkeiten und eine damit verbundene unterschiedliche personelle als auch unterschiedlich stark aus der Mitarbeiterschaft heraus getragene (pädagogisch-)konzeptionelle Aufmerksamkeit. Unter diesem Zugriff erscheint Bildungsarbeit an vielen Stellen berücksichtigt, aber (noch) nicht im engeren Sinne Teil des Kerngeschäfts von Öffentlichen Bibliotheken in Form etwa einer bewusst gestalteten, tatsächlich sämtliche Aktivitäten und Priorisierungen der Einrichtungen und ihr Selbstverständnis bestimmenden Querschnittsaufgabe zu sein.

4.3.2 Umsetzung Bildungsengagement

4.3.2.1 Die Öffentliche Bibliothek als Angebotsdesigner

Öffentliche Bibliotheken sind in ihrem Bildungsengagement, so vermittelt es sich in allen zuvor verhandelten Punkten und so wird es nicht zuletzt auch über die vorstehend beschriebene organisationsseitige Einbindung angezeigt, zentral auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen im Kontext zuvorderst von Kita und Schule ausgerichtet:

„[...] Unser Schwerpunkt liegt schon eindeutig bei der Zusammenarbeit mit Schulen, sowohl Grundschulen als auch weiterbildenden Schulen. Und Kitas auch. Also praktisch Zusammenarbeit als außerschulischer Lernort.“ (B3: 17)

Die konkrete organisationsseitige Entwicklung und Umsetzung von bibliothekarischen Bildungsangeboten ist dabei zentral auf die Bedürfnisse dieser formalen Bildungseinrichtungen hin orientiert:

„[...] Wir [...] versuchen [...] unsere Angebote auf die Bedürfnisse der Bildungseinrichtungen hin abzustimmen“ (B6: 12), „[sie] bedarfsgerecht [zu] konstruier[en]“ (B5: 14)

In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass die befragten Stadtbibliotheken / -büchereien, obschon sie die Beziehung zu den formalen Bildungseinrichtungen immer wieder als Kooperationsverhältnis, als Partnerschaft oder als Zusammenarbeit darstellen (vgl. z. B. B3: 17), sich doch deutlich erkennbar eingerichtet zu haben scheinen in der Rolle eines „Angebotsdesigners“ (B1: 20; vgl. auch B2: 54 und B6: 34), von dem die Kitas und „Schule[n] [...] eine Dienstleistung entgegen[nehmen]“ (B2: 42), wo also, mit Ausnahmen natürlich, „schon die bibliothekarische Seite federführend“ (B4: 39) ist:

Man lädt ein und spricht ab „welches Format gewünscht ist, welches Alter kommt und so.“ (B1: 38), orientiert sich an Themen, die die Kitas oder „die Schulklassen [...] mitbringen“ (B3: 21), die „oben auf der[en] Agenda“ (B6: 24) stehen, also „besonders stark gefragt sind“ (B3: 17), und versucht darüber gezielt „Nutzen für [die] Unterrichtstätigkeit“ (B3: 21) herzustellen bzw. zumindest einen „Teil dazu bei[zu]tragen“ (B6: 24).

Neben dieser „Erfüllung der [konkreten] Bedarfe“ (B5: 16) orientiert man sich im „Angebotsdesign“ für Kitas und Schulen sehr stark außerdem auch an „Bedürfnisse[n] des Lehrplans“ (B3: 17), bzw. der (schul-)übergreifenden, landeseinheitlichen Rahmenlehrpläne:

- „[...] Bei den Kindern gibt es anhand der Rahmenlehrpläne feststehende Programme, die wir den Schulen, und bei den kleineren Kindern natürlich auch den Kitas, zur Verfügung stellen.“ (B5: 16)
- „Das Programmangebot haben wir quasi auf die Kitapläne und auf die Lehrpläne der Schulen abgestimmt.“ (B2: 28) „Wir haben [...] einen Menüplan [...] für die Schulen und Kitas, daraus können sie sich bedienen.“ (B2: 34)

Im Ergebnis findet sich, das wird in den beiden vorstehenden Zitaten bereits angezeigt, in den meisten der befragten Stadtbibliotheken / -büchereien eine für Kitagruppen und Schulgruppen „durchstandardisiert[e ...] Programmarbeit“ (B2: 34). Das heißt, es gibt für diese Gruppen stark formalisierte Programme, die in der Art eben eines ‚Menüplans‘ bzw. eines dem Prinzip nach aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie her stammenden Spiralcurriculums (vgl. dazu z. B. B3: 21) linear aufeinander aufbauende, an die verschiedenen Einrichtungsarten, Klassenstufen, Altersgruppen und Entwicklungsstände anknüpfende, lernzielorientierte Veranstaltungsmodule vorhalten:

- „Und dann gibt es halt verschiedene [...] Module mit immer gleichlautenden Vorgehensweisen und Inhalten, die dann für Altersgruppen entsprechend angepasst sind. Und diese werden an allen Standorten grundsätzlich gleich angeboten.“ (B1: 38) „[...]D]as [ist] jetzt bei der Programmarbeit tatsächlich [...] so aufgebaut, dass man mit einer Klasse über mehrere Schuljahre hinweg wiederkommen, und dass man immer eine weitere Kompetenzstufe erreichen kann.“ (B2: 53)

- „Also, [...] wir versuchen, dass das aufeinander aufbaut, dass man aber auch Einzelprogramme buchen kann. Und [...] wir [...] versuchen, das Niveau und das Level der Kinder sozusagen mit dem jeweiligen Programm auch abzuholen. Also, dass da keiner überfordert ist, sondern dass das auch dem Entwicklungsstand der Gruppe entspricht.“ (B4: 18)

Dieses durchstandardisierte Vorgehen, dem häufig auch durchstandardisierte (Arbeits-)Materialien zur Seite gestellt werden, etwa „Handlungsleitfäden [dazu], was [...] passieren muss und was das Ziel und was der Inhalt des Ganzen ist“ (B4: 59), dient, das zeigt etwa das erste Zitat (B1: 38) mit dem Hinweis auf eine umfassende Anwendbarkeit bzw. eine leichte Übertragbarkeit der Standards an, vor allem auch der organisatorischen Steuerung.

So lassen sich zum einen mit einem nach außen kommunizierbaren ‚Menüplan‘ „Anfragen [...] gut steuern“ (B4: 18), zum anderen sind ‚Menüplan‘, ‚Handlungsleitfäden‘ und zum Teil auch das Vorhandensein „zusammengestellte[r] Medienkisten“ (B2: 34) mit Arbeitsmaterialien, aber auch „darauf[hin] ausgerichtet, dass [...], wenn [...] jemand] sich dann am Morgen krank meldet, aus einem anderen Haus ein anderer Kollege kommen und das Format einfach durchführen kann, weil er es kennt“ (B1: 38). Eine durchstandardisierte organisatorische Steuerung ist also aus den Schilderungen der befragten Expertinnen und Experten heraus nicht zuletzt auch aufgrund der im Umfang und im pädagogischem Knowhow begrenzten personellen Ressourcen sowie damit verbundener auch begrenzter zeitlicher Ressourcen in den Stadtbibliotheken / -büchereien angezeigt; was in der Kausalität über den nachfolgenden Kommentar eventuell noch einmal ein klein wenig klarer wird:

„[...] Wir haben sie durchstandardisiert, die Programmarbeit, weil wir das ansonsten mit unseren Ressourcen gar nicht bedienen könnten.“ (B2: 34)

Kritik an dem stark standardisierten Hinwirken auf Kinder und Jugendliche im Kontext bibliothekarischer Bildungsangebote / -programme für Kitas und Schulen („Ich habe immer ein bisschen Probleme mit Curricula“, B7: 25), die zwar als ‚außerschulisch‘, weil nicht an den Ort Schule gebunden („zentral [ist], dass die Kinder auch mal woanders hinkommen“, B3: 23), wohl aber kaum je als ‚außerunterrichtlich‘, als frei von schulischen Anforderungen und/oder Lehrplänen, bezeichnet werden können, geht dahin, dass Öffentliche Bibliotheken grundsätzlich individueller, „wesentlich interessenorientierter [noch] operieren könn[t]en“ (B7: 25). Gleichzeitig schätzt man aber auch die über die Standardisierung von Angeboten vielerorts geschaffene feste Einbindung in formale kommunale Bildungsinfrastrukturen; was bisweilen über Kooperationsverträge mit einzelnen Kitas und Schulen bis hin zu Kooperationen mit den Kultusämtern / -ministerien vorangetrieben und als großer Vorteil vor allem anderen kommunalen Kultureinrichtungen gegenüber gesehen wird (vgl. B7: 37 und 39).

4.3.2.2 Die Öffentliche Bibliothek als Plattform

Während die befragten Öffentlichen Bibliotheken für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im Kontext von Kita und Schule ein regelrechtes auf diese beiden formalen Bildungseinrichtungen hin zugeschnittenes Angebotsdesign betreiben und ihnen gegenüber in stark formalisierter

Beziehung als Dienstleister auftreten, ist es im Freizeit- bzw. Nachmittagsbereich ein mehrheitlich eher weniger stark gesteuertes und entsprechend auch weniger programmatisches, in der Gesamtheit nicht zuvorderst auf Bildungsimplicationen hin orientiertes (vgl. Kapitel 6.2.1) Zusammenwirken mit verschiedenartigen Kooperationspartnern („[...] Wir sehen uns da eher als eine Plattform“, B4: 27; siehe auch B4: 27),¹⁹ welches das bibliothekarische Veranstaltungsangebot bestimmt²⁰:

- „Bei den Freizeitangeboten / also, ‚Freizeit‘ heißt jetzt im Prinzip, die Zeit, die die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Institutionen [Kita und Schule] verbringen / (...) da arbeiten wir viel mit Kooperationspartnern zusammen.“ (B2: 42)
- „[...] Und] für Erwachsene gibt es auch unterschiedliche Formate. Das hängt [...] ein bisschen von den Kooperationspartnern ab.“ (B3: 33)

Dass Angebote im Freizeitbereich von den Kooperationspartnern abhängen, man diesbezüglich mehrheitlich aber „bisher [nicht] groß in Überlegungen, in eine Steuerung geh[t]“ (B4: 35), meist nur „auf einzelne [größere] Veranstaltungen bezogen“ (B2: 48) konkret zusammenarbeitet, also „nicht großartig gemeinsam Konzepte erstellt und Überlegungen anstellt“ (ebd.) mit den Kooperationspartnern (als Ausnahmefall siehe B6: 34), hat stark auch wieder mit den, den Öffentlichen Bibliotheken zur Verfügung stehenden personellen und daraus resultierenden begrenzten zeitlichen Ressourcen zu tun:

„[...] D]as haben wir nicht [...], weil nicht gewollt, sondern aus der Überlegung heraus, wir können das zwar auch noch in einem Menüplan reinschreiben, aber dann wird es nicht gut, weil uns dazu die Ressourcen fehlen.“ (B2: 36)

Häufig treten die befragten Stadtbibliotheken / -büchereien entsprechend ihrer fehlenden Ressourcen dann in der Rolle eines ‚Schlüssel- und Raumgebers‘ auf:

- „Also, wir sehen uns dann da eher als Haus, als Raum, als Möglichkeit.“ (B4: 35)
- „Wenn alles abgesprochen ist, dann kommen die tatsächlich [...] und da ist keiner von uns mehr weiter dabei.“ (B2: 50)

Als konkreter Beweggrund für ‚in Kooperation‘ bzw. durch Partner umgesetzte Veranstaltungen wird außerdem wiederholt, auch das wohl aus den knappen Ressourcen heraus zu erklären, das Herstellen „eine[r] Win-Win-Situation“ (B3: 51) für beide Seiten benannt, was sich in den Experteninterviews unter anderem wie folgt verargumentiert findet:

„Wir bekommen eine [professionell gestaltete] Veranstaltung“ (B3: 51), „haben [...] ein weiteres] Thema [...] bei uns im Portfolio [...], müssen dafür aber eigentlich nicht viel mehr machen, [...] außer die Zugänglichkeit, die Räumlichkeiten zu

¹⁹ Als Kooperationspartner im Freizeit- / Nachmittagsbereich vorrangig benannt, werden: Volkshochschulen, Buchhandlungen und Verlage, andere (kommunale) Kultureinrichtungen und mit etwas Abstand auch ortsansässige (Nutzer-)Vereine / Initiativen.

²⁰ Als in bzw. durch Kooperationspartner umgesetzte Veranstaltungen vorrangig benannt, werden: Lesungen, Vorträge, Diskussionsrunden, Musikveranstaltungen und Veranstaltungen die i. w. S. der Hilfe zur Selbsthilfe von Nutzerinnen und Nutzern (Stichwort „Lebenshilfe“, B1: 48) dienen.

ermöglichen.“ (B4: 37), „[während die Partner] für ihre eigenen Programme werben können“ (B3: 51).

Erstaunlich, trotz, oder auch gerade wegen der begrenzten Ressourcen der Öffentlichen Bibliotheken, ist, dass man sich neben derartigen Gedanken unter den befragten Expertinnen und Experten kaum je mit darüberhinausgehenden Überlegungen etwa dazu, „Wie kann man sich ergänzen?“ (B6: 34) und „Wo ist das bereichernd?“ (ebd.), dass man innerhalb der Kommune mit anderen Institutionen / Akteuren zusammenarbeitet (Stichwort: Ausgestaltung einer integrierten kommunalen Angebotslandschaft), näher auseinandersetzt. Womöglich ließen sich über eine bewusste Reduktion und eine aktive Profilierung der kooperativen Angebote auch im Freizeit- / Nachmittagsbereich, bibliotheksseitig Ressourcen freisetzen, die ein abgestimmtes Vorgehen und stärkeres Durchdenken sowie Orientieren auch auf Bildungsgesichtspunkte hin ermöglichen. Stattdessen verharret man mehrheitlich in einer gewissen Passivhaltung, die Lesungen, Vorträgen und ähnlichen Veranstaltungsangeboten weiterhin viel Raum gibt, weil das „von [... den] Bibliothek[en] irgendwo auch erwartet wird, das zu tun“ (B3: 33), während man doch „eigentlich einen anderen Schwerpunkt“ (B4: 45) betont oder doch zumindest, wie dargestellt, mehrheitlich den Anspruch erhebt, vor allem ‚Bildungsort‘ sowie ein Ort auch von Dialog und Interaktion – sowohl zwischen den Nutzenden, aber auch zwischen den Nutzenden und den in viele Richtungen anschlussfähigen Bestandsangeboten sein zu wollen (vgl. Kapitel 4.2.3). In den Interviews vermittelt sich dabei der Eindruck, dass dieser Anspruch abseits der Realisierung von Einzelprojekten / -aktionen noch einer stärkeren Berücksichtigung und Verschaltung harret: „die Programmarbeit in Bibliotheken [bekommt] gerade allgemein eine gewisse Schubkraft“ (B0: 11), „Da sind wir [aber] wirklich noch in der Findungsphase.“ (B5: 22).

4.4 Ziele Bildungsengagement

Wurden vorstehend vor allem Profilierungs- und Gestaltungsfragen rund um das Bildungsengagement von Öffentlichen Bibliotheken verhandelt, soll es nachfolgend um die Ziele ihres Bildungsengagements gehen, was in den Experteninterviews sehr konkret über die Leitfrage „Verfolgt die Bildungsarbeit Ihrer Bibliothek / Bücherei bestimmte Wirkungsabsichten / Ziele?“ auch vermittelt wurde. Die Antworten der befragten Stadtbibliotheken / -büchereien reichen dabei von, auf die eigene Organisation und ihre Legitimation gerichtete Ziele, bis hin zu dezidiert nutzer- / vermittlungsorientierten Zielen sowie einigen wenigen Schlaglichtern auch auf gesellschaftliche Aspekte. Sie werden von den befragten Expertinnen und Experten insgesamt auffällig knapp und eher ausweichend verhandelt, taugen in der Zusammenschau aber dennoch dazu, noch etwas mehr Aufschluss zum Bildungsverständnis und dem damit verbundenen Selbstverständnis von Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland zu erhalten.

Interessant ist hier zunächst die grundsätzliche Irritation, die die Frage nach den Zielen ihres Bildungsengagements bei den befragten Stadtbibliotheken / -büchereien bisweilen hervorruft:

- „Ja, also [...] Ziele [...], wir maßen uns jetzt nicht an den IQ zu erhöhen.“ (B5: 38)

- „Es ist ein neutrales Angebot“ (B1: 97) „Wir nennen es [...] nicht [...] Bildungsangebot“ (B1: 95) und [...] es] ist einfach völlig irrelevant, was die Teilnehmenden damit machen.“ (B1: 97)

Man scheint das Setzen von Bildungszielen in Bezug auf die eigene Arbeit, so vermittelt es sich in den beiden vorangestellten Zitaten, mit einer (zu) starken und unmittelbaren Beeinflussung der Bibliotheksbesucherinnen und -besucher gleichzusetzen und versucht dazu auf Distanz zu gehen. Statt aktiv eigene Bildungsziele zu artikulieren, reagieren die befragten Expertinnen und Experten entsprechend häufig zunächst auffällig ausweichend und verargumentieren das eigene Bildungsengagement sehr zurückgenommen auf das Ziel hin, als Organisation gute und bedarfsorientierte Dienstleistungen zu erbringen:

- „Ich möchte einfach, dass wir eine gute Arbeit leisten. [...] Ziel ist einfach, ein sehr guter Dienstleister zu werden.“ (B1: 46)
- „[...W]ir wollen für die Menschen, die aktuell ein Bildungsbedürfnis haben [...] immer die passenden Angebote haben, die dann auch gefragt [...] und die wichtig sind.“ (B4: 43)
- „Wir haben einfach den Anspruch, dass der Bürger zufrieden unser Haus wieder verlässt.“ (B5: 38)

Dabei steht klar erkennbar auch wieder der Bedarf zur Profilierung, die Legitimation des eigenen Handelns gegenüber der Kommune und das damit verbundene Ziel, sich als Organisation möglichst unentbehrlich zu machen im Vordergrund, etwa wenn es heißt:

- „[...] D]ie Wahrnehmung der Bibliothek als Partnerin in der Bildung zu stärken. Also, das ist uns auch ganz wichtig.“ (B6: 36)
- „Letzten Endes geht es schon darum, die Bibliothek in der Öffentlichkeit als Bildungseinrichtung zu institutionalisieren, vor allen Dingen auch sie als Netzwerkpartner, (...) als Kooperationspartner darzustellen. [...] Ziel [ist] also, die Bibliothek mit ihren vielfältigen Angeboten sichtbar zu machen [...].“ (B5: 32)

Die ‚Wirkmächtigkeit‘ wiederum ihrer konkreten Angebote, die in der Argumentation der meisten Expertinnen und Experten auch in diesem Zusammenhang recht bald wieder vor allem auf formale Bildungskontexte bezogen werden, möchten die befragten Bibliotheken dabei möglichst vereindeutigt wissen:

- „[...W]enn wir für uns verzeichnen können, dass siebzig Prozent der Grundschüler bei uns angemeldet sind, dann ist das für mich Beweis genug, dass wir gute Arbeit machen [...].“ (B5: 40)
- „[W]ir haben [...] einen [...] Leistungsindikator, der heißt Klassenerfassungsgrad, wo wir sagen, vierzig Prozent aller Schulklassen, Klasse eins bis sechs in [Ortsname] sollen mindestens einmal im Schuljahr im Rahmen der Programmarbeit mit uns Kontakt gehabt haben. Weil wir eben sagen, ‚Ok, das, was wir zu bieten haben, das wirkt.‘“ (B2: 52)

Wirkung wird in diesem Zusammenhang als etwas betrachtet, das sich messen bzw. über Quantitäten (als Erfolg) nachweisen lässt und den eigenen Angeboten gegenüber dem Unterhaltsträger vermeintlich evidenzbasiert Rechtfertigung und Anerkennung, etwa durch finanzielle Zuwendungen verschafft. Eine recht kurz gegriffene Relationierung von Masse und Wirkung, die im Kern auf die eigene Organisation gerichtet bleibt und erst einmal noch nichts dazu zu vermitteln weiß, was für übergeordnete Ziele sich womöglich doch auch im Hinblick auf die Nutzerinnen und Nutzer und das weitere gesellschaftliche Umfeld mit den konkreten Angeboten der befragten Stadtbibliotheken / -büchereien verbinden.

Ziele, die in den Experteninterviews konkret auf die Bibliotheksnutzenden hin artikuliert werden, gehen letztlich alle dahin, „Menschen in ihrer Lernbiografie zu unterstützen“ (B3: 55), was entsprechend der Zielgruppenfokussierung der befragten Stadtbibliotheken / -büchereien in der Darstellung auch in diesem Zusammenhang wieder stark auf Kinder und Jugendliche sowie auf die weiter vorne thematisierten klassisch-bibliothekarischen, in der Regel mit den Bedarfen der formalen Bildungseinrichtungen eng verschränkten Lerninhalte abhebt:

„Wir haben [...] den Anspruch, zum Beispiel im Bereich der Leseförderung, einen jungen Leser / eine junge Leserin Biografie begleitend sozusagen durch die Schulzeit zu bringen und eben immer zu den unterschiedlichen Abschnitten mit unterschiedlichen Angeboten begleiten und [...] fördern zu können.“ (B7: 27)

Mit dieser starken, aus formalen Kontexten heraus geprägten Orientierung auf konkrete Lernanlässe und Lernziele einher gehen normative Vorstellungen, die – deutlich Rekurs nehmend auf in Kapitel 2.1.3 angezeigte Argumentationsmuster – Bildung zuvorderst auf die Vermittlung bzw. die Aneignung von Kompetenzen und die systematische Steigerung von Wissen – insbesondere im Hinblick auf die junge, bevorzugt „nicht [...] sich selbst [zu] überlassende“ (B3: 96) Nutzerschaft – eng ziehen:

„[...]Wir als Stadtbibliothek vermitteln Kompetenzen [...] Das heißt bei uns vor allem Lesekompetenz, das heißt Medienkompetenz. [...] Und unser Anspruch ist, dass Kinder und Jugendliche, die an Veranstaltungen von uns teilnehmen, danach mehr Wissen [...] haben als vorher. Sie können [...] etwas [...], haben etwas anschließend, was sie mehr können als vorher. Das wäre [...] der Anspruch.“ (B2: 52)

Für den Erwachsenenbereich artikuliert sich das entsprechend der eingangs des Kapitels dargestellten Abwehrreaktion gegenüber Bildungszielen deutlich verhaltener, zeigt aber eine ähnliche Denkrichtung an, die Bildung als Wissenserwerb bzw. -weiterentwicklung und in Erweiterung, wie besprochen, auch als Wissensaustausch im Hinblick v. a. auf „lebensnah[e] Problem[e]“ (B1: 59) und eine entsprechende Handlungsbefähigung begreift:

„[...]Im Erwachsenenbereich wäre der Wirkungsgrad, dass die Bibliothek ein Ort des Wissensaustauschs und der Weiterentwicklung ist. Ich kann hinkommen und mir Wissen holen [..., o]der mir von [...] Leuten etwas erklären lassen.“ (B4: 43)

Dabei wird von den befragten Expertinnen und Experten vereinzelt durchaus selbstkritisch angemerkt, dass das „so di[e] Schlagworte [sind ...], an denen man sich orientiert“ (B6: 36), dass

man etwa mit dem Kompetenzbegriff in seiner Begrenzung auf instrumentell-funktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten außerhalb des bibliothekarischen Fachdiskurses, insbesondere anderen Kulturakteuren gegenüber auch schon mal auf Ablehnung gestoßen sei (vgl. B2: 58) und dass Bildung durchaus „über die Vermittlung von Fakten und Fähigkeiten“ (B0: 7) hinausgehen würde, was schließlich zumindest in einem Fall auch in eine deutlich offenere Zielformulierung für das eigene Bildungshandeln mündet:

„[...] Wir wollen eigentlich, dass sich durch unsere Programme die Teilnehmenden (...) gestärkt und fähig fühlen, ich sage jetzt mal, [Informationen,] Medien und Kulturprodukte für sich zu nutzen, (...) sie auch zu reflektieren.“ (B6: 36)

Hier wird stärker als im Abheben auf das Lernen, auch die Selbstbefähigung des Individuums in den Blick gerückt, also auf individuelle Teilhabe zumindest implizit rekurriert. Dazu passend, aber lose jeweils nur an Angebote angeschlossen, die die befragten Stadtbibliotheken / -büchereien tatsächlich für sich als Bildungsangebote deklarieren respektive intensional als solche gestalten, werden an einigen Stellen auch übergeordnete gesellschaftliche Zieldimensionen von den Expertinnen und Experten genannt: So etwa die „Stärkung der Demokratie“ (B1: 14) mit Aspekten wie „unterschiedliche Standpunkte erfahren“ (B1: 26) und „Verständigung“ (B0: 9), Schaffen von „Zugänge[n]“ (ebd.: 7) und „Unterstütz[en ...], wo ein Mangel herrscht“ (B1: 46), „Menschen zum Machen animieren“ (B2: 58) usw.

4.5 Verständnis / Einflussgröße Kulturelle Bildung

Entsprechend dem Anliegen der vorliegenden Arbeit, das Bildungshandeln und Bildungs(selbst)verständnis Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland mit dem Konzept der Kulturellen Bildung in einen gewissen Abgleich zu bringen, Kenntnis darüber zu erlangen, was sie unter Kultureller Bildung verstehen und ob, und wenn ja, wie ihr Bildungshandeln dadurch beeinflusst ist, ist ein nicht geringer Teil der Experteninterviews Fragen rund um die Kulturelle Bildung gewidmet. Zum einen geht es dabei um die Frage nach dem konkreten Begriffsgebrauch in den Stadtbibliotheken / -büchereien, die entsprechend ihres geringen Abstraktionsgrads in der Regel eine recht konkrete Beantwortung durch die Expertinnen und Experten findet (siehe Kapitel 4.5.1). Zum anderen gibt es Fragen, die die Expertinnen und Experten zu einer gewissen Verbindung zu den zuvor verhandelten Aspekten des Bildungsengagements ihrer Einrichtungen herausfordern (Leitfragen: „Verbinden Sie mit Kultureller Bildung spezielle, bisher u. U. von Ihnen noch nicht genannte Schwerpunkte von Bildungsarbeit?“, „Gibt es Bildungsangebote in Ihrer Bibliothek / Bücherei, die Sie der Kulturellen Bildung zuordnen / solche die Sie davon ausnehmen würden?“ und „Gibt es methodisch-konzeptionelle Ansätze, die Sie mit Kultureller Bildung verbinden / sich in Ihrer Bibliothek / Bücherei zunutze machen?“). Hier lassen die Antworten eher übergreifende, in sich sehr diverse, aber durchaus aufschlussreiche inhaltliche (Begriffs-)Zuweisungen (siehe Kapitel 4.5.2) erkennbar werden.

4.5.1 Begriffsgebrauch

Alle befragten Öffentlichen Bibliotheken sind grundsätzlich mit der Kulturellen Bildung zumindest als Begriff vertraut. Wobei sich eine zentrale Ursache in dem Kommentar „man kommt an diesem

Begriff ja nicht vorbei“ (B5: 48) auszudrückt. Dies dürfte gedanklich deutlich weiter gefasst sein als der eingangs der vorliegenden Arbeit betrachtete bibliothekarische Fachdiskurs es nahelegt und lässt sich z. T. über den nachfolgend skizzierten praktischen Gebrauch des Begriffs erklären.

Bis auf Ausnahme einer einzelnen Person, die ‚Kulturelle Bildung‘ als Begriff für sich und ihre Einrichtung dezidiert ablehnt (vgl. B7: 43), geben alle befragten Expertinnen und Experten an, den Begriff mehr oder weniger aktiv, mehr oder weniger häufig und mehr oder weniger breit angelegt im Kontext ihrer eigenen Arbeit zu gebrauchen; wobei sich in der Interviewstudie bzw. aus ihrem Datenmaterial heraus verschiedene Verwendungszusammenhänge herauskristallisieren. Als dominant erscheint dabei die Verwendung des Begriffs ‚Kulturelle Bildung‘ erstens als Verständigungsbegriff auf (über-)fachlicher Ebene (vgl. Kapitel 4.5.1.1), zweitens als Argumentationsmittel gegenüber der Politik und Verwaltung (vgl. Kapitel 4.5.1.3) sowie drittens als eine insgesamt eher abstrakte begriffliche Kategorie zur Verortung des eigenen Handelns (vgl. Kapitel 4.5.1.3).

4.5.1.1 Kulturelle Bildung als Verständigungsbegriff

Nur in einem einzigen Fall wird ‚Kulturelle Bildung‘ als ein Begriff bezeichnet, den man „vor allem intern“ (B6: 42) verwendet. In der Mehrheit ist er für die befragten Expertinnen und Experten aber kein Gegenstand der Alltagskommunikation bzw. des operativen Geschäfts:

- „Also [...] ich habe nicht die Gelegenheit hier täglich so tiefschürfende Gespräche zu führen.“ (B1: 71)
- „Wir benutzen den Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ hier eigentlich wenig. [...] Hier in der Bibliothek taucht er eigentlich nicht auf.“ (B4: 57)

Stattdessen wird ausgeführt, dass der Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ zur Verständigung vor allem auf fachlicher Ebene dient, also "wenn man auf fachlicher Ebene über die eigene Institution hinaus mit Menschen zusammentrifft." (B2: 70). Damit ist wahrscheinlich gemeint, dass durch die allgemeine Verbreitung des Begriffs im Kultur- und Bildungsumfeld eine Verständigungsbasis auch mit anderen kommunalen Akteuren eingezeichnet werden kann (vgl. dazu z. B. auch B7: 45). Denn im Dialog mit anderen Bibliotheken, so äußert sich zumindest eine der befragten Personen dezidiert, kann sie sich „an keine Situation erinnern“ (B1: 73), in der ihr der Begriff bisher begegnet wäre. Gleichzeitig zeigt sie sich aber „sicher, sollte es in diesen Bereich gehen, würde dieser Begriff fallen“ (ebd.).

Das worüber der Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ Verständigung verspricht, scheint allerdings nicht nur aus diesem konkreten Zitat heraus, sondern allgemein für die befragten Expertinnen und Experten relativ unbestimmt bzw. unverhandelt zu sein, während man um die Verhandlung außerhalb des eigenen Feldes durchaus weiß oder sie dort zumindest vermutet:

„Es gab bestimmt Tagungen und Publikationen zum Thema, die spartenübergreifend waren, aber auf der operativen Ebene [Anm.: gemeint ist wahrscheinlich die Ebene der (einzelnen) Bibliotheken] ist mir nichts bekannt, wo es in irgendeiner Form eine Verständigung auf bestimmte inhaltliche oder formale Zielsetzungen gibt.“ (B7: 51).

Eine Aussage, die mit der eingangs der vorliegenden Arbeit getroffenen Feststellung einer fehlenden bzw. nach außen hin nicht erkennbaren fachlichen Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung im Feld (Öffentlicher) Bibliotheken in Deutschland korrespondiert.

4.5.1.2 Kulturelle Bildung als Argumentationsmittel

Eng verbunden mit dem zuvor verhandelten, wohl vorwiegend überfachlichen Gebrauch als Verständigungsbegriff, findet der Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ in den befragten Öffentlichen Bibliotheken nicht selten auch als Argumentationsmittel gegenüber Politik und Verwaltung seinen Einsatz. So wird der Begriff als stark aus der Verwaltung heraus geprägt wahrgenommen (vgl. B2: 70 und B1: 16: „Ich habe im [...A]mt den Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ das erste Mal kennengelernt“), verstanden als etwas, dass allgemein „nach außen, [...] auf der politischen Ebene“ (B3: 72) bzw. „für das Kulturreferat vor allem einen sehr starken Stellenwert“ (B6: 44) hat und entsprechend „in [...] Äußerungen, die [man] schriftlich fixier[t]“ (B2: 70), „im Kontext *eines gerade eben gestellten Förderantrags* zum Beispiel“ (B5: 50) oder etwa auch „für den Bibliotheksentwicklungsplan“ (B1: 16) in der Darstellung und Begründung der eigenen Arbeit genutzt wird: „[...] Ich] setze es bewusst im Bibliotheksentwicklungsplan ein. Andere Gelegenheiten habe ich bislang nicht gehabt.“ (B1: 69)

Nur selten (siehe Kapitel 6.1, Fall / Experteninterview B6), sind die befragten Stadtbibliotheken / -büchereien an den politischen Setzungen, auf die sie im Kontext von Förderanträgen oder anderweitigen, auf Förderung zielenden Schriften (Bibliotheksentwicklungsplänen o. ä.) hin argumentieren, beteiligt. Eine Übersetzung zwischen dem, was Verwaltung, Politik oder sonstige Fördermittelgeber unter Kultureller Bildung verstehen und gefördert wissen wollen und dem, was Bibliotheken darunter verorten (Expertenwahrnehmung: „Was [...] Kulturelle Bildung ist [...], ist immer die Frage des Betrachters“, B5: 50; „In Förderzusammenhängen wird [...] immer sehr Besonderes abgefordert“, B5: 58), bleibt mehrheitlich aus. Die Bewusstheit und innere Einsicht dieser Verortung im Kontext ihrer politischen Verargumentierung durch Öffentliche Bibliotheken ist entsprechend fraglich und macht sich, so steht aus dem Erleben der Interviews in der Gesamtschau heraus zu vermuten, nicht selten an äußeren Anforderungen und finanziellen Notwendigkeiten der befragten Einrichtungen fest.

4.5.1.3 Kulturelle Bildung als abstrakte begriffliche Kategorie

Zu dem vorgenannten Ausführungen einer wenig bewussten, stark von außen motivierten Bezugnahme passt auch, dass der Begriff der ‚Kulturellen Bildung‘ in den Darstellungen der befragten Expertinnen und Experten mehrheitlich als eine recht abstrakt verbleibende Kategorie genutzt wird, um das Handeln der jeweiligen Stadtbibliothek / -bücherei in einem größeren Zusammenhang zu verorten; etwa um der allgemein dominierenden administrativen Einordnung als Kultureinrichtung und dem eigenen Profilierungsanspruch als Bildungseinrichtung eine passende Klammerung zu verschaffen:

- „Kulturelle Bildung ist für mich wie ein Oberbegriff [...], der] in der Bibliothek verortet [ist] durch die Kulturelle Einrichtung, wenn man das jetzt wirklich runterbricht auf das Wort.“ (B5: 58)
- „[...E]ine Bibliothek ist als solches ein Teil der Kulturellen Bildung.“ (B4: 57)
- „Ja, also, ein Kollege aus [Ortsname] hat mal so schön zu mir gesagt, ‚Wenn ich mit Kulturpolitikern spreche, weise ich immer darauf hin, dass wir eine Kultureinrichtung sind. Und wenn ich mit Bildungspolitikern spreche, weise ich darauf hin, dass wir eine Bildungseinrichtung sind.‘ Also, ich sage, dass wir ein Zwitter zwischen Kultur und Bildung sind. Deswegen auch der flapsige Kommentar, dass sich das im Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ zusammenfindet.“ (B2: 62)

Eine recht willkürlich und indifferent anmutende Klammerung, gegen die sich auch Ablehnung formiert, etwa wenn es heißt:

„Also, ich habe es schon gesagt, wir verstehen uns nicht als Kultureinrichtung. Ich sage das auch an jeder Stelle, ‚Wir sind eine Bildungseinrichtung.‘ und wenn dann eben andere [...] sagen, ‚Wir machen Kulturelle Bildung.‘, dann sage ich immer ‚Macht ruhig Kulturelle Bildung. Wir machen derweil Bildung.‘ (B7: 33)

Es vermittelt sich insgesamt der Eindruck, dass Kulturelle Bildung von den befragten Stadtbibliotheken / -büchereien zuvorderst als eine rein begriffliche Konstruktion verstanden wird („Kulturelle Bildung ist wie gesagt für mich jetzt erst einmal so ein Begriff“, B2: 84). Dabei stellt ‚Kulturelle Bildung‘ wie über die vorstehenden Zitate vermittelt, für einige Institutionen eher einen – Kultureinrichtung und Bildungsanspruch zusammenbindenden – Integrationsbegriff dar, während wieder andere Institutionen sich und ihr Bildungshandeln dezidiert davon abzugrenzen suchen (vgl. z. B. auch B3: 82, wo von Kultureller Bildung in Abgrenzung zu einer wie auch immer gearteten ‚reine[n] Bildung‘ gesprochen wird). Eine inhaltliche Untersetzung des Begriffs ‚Kulturelle Bildung‘ im Kontext seines allgemeinen Gebrauchs durch Öffentliche Bibliotheken scheint weitestgehend unberücksichtigt zu bleiben, was entsprechende Kritik provoziert:

„Kulturelle Bildung ist in Deutschland, zumindest in meinen Augen, ein Begriff, der ganz stark institutionengetrieben ist, ganz stark eben daraufhin orientiert ist und wenig inhaltlich arbeitet.“ (B7: 49)

4.5.2 Inhaltliche Begriffszuweisungen

I: „Ich würde gerne [he]rauskitzeln [wollen], was Sie mit Kultureller Bildung verbinden.“ / B: „Ja, das würde ich auch gerne wissen.“ (B3: 85 - 86)

Der zuletzt artikulierte Eindruck einer fehlenden inhaltlichen Untersetzung im Begriffsgebrauch, vermittelt sich schließlich auch im weiteren Verlauf der Interviews, in dem die Stadtbibliotheken / -büchereien deutlich gezielter auf inhaltliche Gesichtspunkte Kultureller Bildung hin befragt werden (Leitfragen: „Verbinden Sie mit Kultureller Bildung spezielle, bisher u. U. von Ihnen noch nicht genannte Schwerpunkte von Bildungsarbeit?“, „Gibt es methodisch-konzeptionelle Ansätze ...?“ usw.; siehe oben).

Dabei zeigt sich, dass sich die interviewten Expertinnen und Experten sehr unsicher hinsichtlich dessen sind, was sie dem Begriff inhaltlich zuweisen bzw. was sie damit aus dem Angebotsspektrum ihrer Einrichtungen heraus konkret verbinden können („Da habe ich mich jetzt tatsächlich auch gar nicht so tiefgreifend vorbereitet.“, B1: 83). Diese Unsicherheit formt sich in einem überwiegend zaghaft-tastenden („Also, ich weiß da jetzt nicht wie die Definition ist.“, B3: 80), bisweilen sich selbst befragenden Antwortverhalten („Ob man das dann [darunter ...] fassen kann /?“, B3: 60) und letztlich doch auch sehr unterschiedlichen Ansichten bzw. Wissensständen zum Thema aus.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass niemand unter den Befragten, den der Kulturellen Bildung inhärenten Begriffsteil ‚Kultur‘ ausschließlich auf die ‚Schönen Künste‘ bezieht; was damit zusammenhängen dürfte, dass Öffentliche Bibliotheken über ihre vielfältigen Bestände in viel mehr Richtungen (auch inhaltlich-thematisch) anschlussfähig sind als es bei anderen Einrichtungen vor allem der ‚Hochkultur‘ der Fall ist:

"Kulturelle Bildung [... ist] für uns tägliches Geschäft [...], bezieht sich nicht nur auf die Kunst, sondern auch auf das, was wir machen." (B5: 48)

Was dann allerdings das eigene Angebotsspektrum – ‚Das was wir machen‘ – betreffend mit Kultureller Bildung verbunden wird, ist von Einrichtung zu Einrichtung durchaus sehr verschieden. So gibt es Expertinnen und Experten, die hinsichtlich ihrer Angebote, nichts ausnehmen, schlichtweg die gesamte Institution als ‚Kulturelles Bildungsangebot‘ bezeichnen würden („Ich kann alles als Bildungsangebot wahrnehmen“, B1: 81), ohne damit im Konkreten bewusst (pädagogisch) gestaltete Veranstaltungsformate oder Ähnliches zu verbinden:

- "Also Kulturelle Bildung in meinem Verständnis ist ein allumfassender Begriff. (B5: 56)
- "[I]ch finde grundsätzlich, dass der Besuch einer Bibliothek ein Teil von Kultureller Bildung ist, (.) egal, was man hier dann vielleicht auch macht." (B4: 49)
- „Also, [... das ist] mehr oder weniger, fast alles, was wir hier machen. [... D]as reine Zur-Verfügung-Stellen von Medien, das meine ich natürlich nicht, aber im weitesten Sinne auch das." (B3: 86)

Während die vorstehend zitierten Expertinnen und Experten mindestens implizit „auch Informationsvermittlung" (B3: 76) zur Kulturellen Bildung zählen würden, nimmt ein Teil ihrer befragten Kolleginnen und Kollegen diesen bibliothekarischen Arbeitsbereich explizit davon aus:

- „Was jetzt im Normalbetrieb Informationsvermittlung an den Theken ist, das wäre jetzt für mich kein Beispiel für Kulturelle Bildung.“ (B2: 88)
- „[...W]ir [würden] da allerdings ein bisschen trennen und die Kulturelle Bildung im Haus anders definieren als jetzt zum Beispiel [...] so bibliothekarische Vermittlungsangebote.“ (B6: 42)

Ähnlich widerstreitende Meinungen gibt es auch an anderen Stellen, etwa in punkto eher klassisch gestalteter Kulturveranstaltungen. Während es unter den befragten Expertinnen und Experten

sowohl jene gibt, die meinen „Also, was natürlich auf alle Fälle im klassischen Sinne der Kulturellen Bildung zuzuschlagen ist, sind alle Angebote in Bezug auf Lesungen.“ (B3: 80), gibt es unter ihnen auch solche, die „eine Wasserglas-Lesung [...] oder so [...] Vortragsgeschehen [davon] ausnehmen“ (B2: 78) und nur konkret unter Bildungsgesichtspunkten gestaltete, in den vorhergehenden Kapiteln verhandelte Programmangebote („Kulturelle Bildung meint schon stark das, was wir Programmarbeit nennen“, B2: 88) darunter verortet wissen wollen. Dies wird wiederum von einigen befragten Expertinnen und Experten ausschließlich auf Programmangebote für Schulen hin enggezogen (B4: 53) oder aber zuvorderst vor allem auf die Leseförderung (B1: 91) und / oder Medienkompetenz sowie die Vermittlung digitaler Kulturtechniken hin gedacht (vgl. B1: 77). Während wieder andere Personen, im Kontrast dazu, die Medienbildung von der Kulturellen Bildung eher abgrenzen würden (vgl. B0: 17), weil sie mit dem Begriff inhaltlich vor allem auch das Erlebbarmachen „fremde[r] Kultur[en]“ (B0: 19) in ihrem Haus verbinden und Veranstaltungen mit diesem Fokus programmseitig als ‚Kulturelle Bildung‘ ausweisen.

Kulturelle Bildung wird von den befragten Stadtbibliotheken / -büchereien dabei ganz überwiegend als eine Art übergreifendes „inhaltliche[s] Programmziel“ (B0: 19) bezeichnet; etwas unter dem man, wie vorstehend vermittelt, beliebig „zig Lern- und Entwicklungsziele verorten“ (ebd.: 16) kann; etwas, das wie in aufgezeigter Hinsicht also, als abstrakte begriffliche Kategorie der Beschreibung, zur Argumentation und Verhandlung der eigenen Angebote / des eigenen Handelns nach außen vor allem dient.

Es wird über die begrifflich-abstrakte Verhandlung des ‚inhaltlichen Programmziels‘ Kulturelle Bildung aber auch eine gewisse Reflexionsebene in die Interviews eingezogen. So rückt – indem Kultur (Bemerkung: „bildet ja auch“, B3: 51) bzw. Kulturelle Bildung von den Expertinnen und Experten „nicht in erster Linie [mit] Wissenserwerb“ (B3: 51) assoziiert wird der – Aspekt der Teilhabe auf einmal wesentlich stärker als etwa in Kapitel 4.4 (‚Ziele Bildungsengagement‘) ins Zentrum des in Gang gesetzten Nachdenkens über bibliothekarische Bildungsangebote:

- „Teilhabe an Kultur. Es geht ja auch um die Teilhabe an Kultur.“ (B3: 90)
- „Also Kulturelle Bildung ist für mich zum Beispiel, dass man bei uns mit leichtem Zugang [an] Literatur [...] herangeführt w[ird].“ (B4: 49)
- „Kulturelle Bildung [ist ...] die Befähigung des Individuums [...], an der Gesellschaft und am Kulturleben teilzunehmen.“ (B2: 88)

Dass es Kultureller Bildung von ihrem Ursprung als kulturpädagogischen Konzept her, so wie in Kapitel 3 dargestellt, unter Aufgreifen des Teilhabebegriffs eben gerade nicht ‚nur‘ um eine (kompetenzvermittelte) Befähigung zur ‚Teilnahme‘ an Kultur / Gesellschaft geht, wird dabei – aus Unwissenheit oder weil nicht Teil des eigenen (Bildungs-)Selbstverständnisses – bisweilen verkannt und im nachfolgenden Zitat, mit Blick allerdings vor allem auf andere Kultureinrichtungen, entsprechend auch zur Kritik herangezogen:

„[...] Wenn ich den Begriff verstehe als eine Kompetenz [Anm.: oder ein Set an Kompetenzen.], die Menschen haben müssen, damit [...] sie an einem bestimmten Programm teilnehmen können [...], hieße [das] vor allem eben, ich muss Menschen,

die jetzt nicht so tolle Bildungsvoraussetzungen mitbringen erst einmal quasi mit dem Vermögen [Anm.: i. S. v. Fähig- und Fertigkeiten] ausstatten, unsere hochkulturellen Angebote wahrnehmen zu können. Das wird nicht passieren. Das ist illusorisch und letztendlich auch elitär und ausgrenzend. Und so begegnet einem der Begriff häufiger und eben auch ganz problematisch.“ (B7: 45)

Es vermittelt sich der Eindruck, es ginge bei der Kulturellen Bildung zuvorderst um einen, wie, und über welche Kompetenzen auch immer (final) zu erreichenden Zustand des ‚Kulturell-gebildet-Seins‘. Das Prozesshafte der aktiven Auseinandersetzung *mit* und vor allem auch der produktiven Aneignung *von* Kultur („Kulturelle Bildung wäre jetzt schon dieses Moment, Menschen auch zu aktivieren selbst tätig *zu werden*, B2: 78; Teilhabe als Selbstbefähigung, vgl. B2: 52) gerät darüber kaum in den Blick. Dieses Prozesshafte ist in den Bildungsangeboten von Bibliotheken, die mit Literatur, mit digitalen Medien, mit Lesen und Schreiben usw. befasst sind, zwar grundständig angelegt, könnte fokussiert und ausgebaut werden, wird aber mehrheitlich von der Zielperspektive des konkreten Wissens- bzw. Kompetenzerwerbs und einem funktionalen Zugriff auf die beispielhaft angezeigten kulturellen Formen und Praxen dominiert. Im Hinblick auf ihren kulturellen Eigensinn und -wert für (selbst-)reflexive, offene Lernprozesse werden sie eher nicht gedacht. Entsprechend wird Kulturelle Bildung mehrheitlich auch nicht mit methodisch-konzeptuellen Überlegungen in Zusammenhang gebracht („[Ich] verbinde [...] jetzt damit keine [...] Methode“, B0: 16) bzw. ist die Kulturelle Bildung als Zentralkonzept der Kulturpädagogik schlichtweg nicht bekannt („Da kann ich wirklich nichts dazu sagen.“, B3: 92) und es werden bibliotheksseitig genutzte methodische Ansätze, etwa medienpädagogische, in ihrer Verknüpfung mit Kultureller Bildung als Zentralkonzept der Kulturpädagogik(en) zumeist nicht reflektiert (vgl. z. B. B3: 80).

4.6 Zusammenfassende Diskussion

Wie aufgezeigt, begründet sich das Bildungsengagement Öffentlicher Bibliotheken individuell kommunal. Dabei ist der Grad an Freiwilligkeit und Einsicht, im Sinne der Motivation sich Bildungsaufgaben anzunehmen sowie der Bewusstheit und des Aktivitätsniveaus ihrer Ausgestaltung, je nach äußeren Rahmenbedingungen und dem Zusammenwirken mit dem kommunalen Unterhaltsträger sehr verschieden. Die Mehrzahl der befragten Einrichtungen sehen sich einem deutlichen Legitimationsdruck ausgesetzt und versuchen sich daher entsprechend strategisch eher als Bildungseinrichtung, denn als im Unterhalt freiwillige Kultureinrichtung zu positionieren. Sie suchen dafür Anschluss an kommunale Bildungsplanungen. Eigene Akzentsetzungen, die die spezifische Fachlichkeit und die individuellen Möglichkeiten der Stadtbibliotheken / -büchereien in Abstimmung nicht nur mit formalen Bildungseinrichtungen, sondern auch mit anderen kommunalen (Kultur-)Einrichtungen dezidiert in den Blick nehmen, werden in diesem Zusammenhang allerdings nur von einigen wenigen Kommunen gezielt unterstützt und befördert. Die entsprechend geförderten bzw. geforderten Bibliotheken sind die, die unter fallperspektivischer Betrachtung am stärksten selbstreflexiv in ihrem Antwortverhalten sind, am wenigsten mit ihrem Dasein bzw. ihrer Wahrnehmung als Kultureinrichtung hadern und ihr Bildungsengagement zumindest ein Stückweit aktiv auch aus dieser Perspektive heraus zu gestalten suchen.

Während Motivation, Bewusstheit und Aktivitätsniveau des bibliothekarischen Bildungsengagements sich von der kommunalen Anlage her durchaus verschieden stark ausformen, gleichen sich die befragten Öffentlichen Bibliotheken – unabhängig von ihrer Größe und ihrem, in der Studie nicht weiter erfassten gesellschaftlichen Umfeld – in der Profilierung, in der organisationsseitigen Ausgestaltung und den Zielsetzungen ihres Bildungshandelns bis auf wenige Nuancen dennoch stark. So sind die Bildungsangebote der befragten Öffentlichen Bibliotheken nach eigener Auskunft in deutlich überwiegender Zahl auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen im kita- oder schulpflichtigen Alter, mit entsprechender Einbindung in formale, für die Bibliotheken gut zu adressierende Bildungseinrichtungen hin ausgerichtet. Jugendliche als eigenständige, von Schule unabhängige Zielgruppe sowie Erwachsene ohne erkennbar „spezifischen Förderbedarf“ – Förderbedarf, wie er sich den Bibliotheken etwa für Seniorinnen und Senioren ohne oder mit geringer Praxis im Umgang mit digitalen Medien vermittelt – werden hingegen deutlich seltener über dezidiert programmatische Angebote erfasst, die vorhandenen (Veranstaltungs-)Angebote institutionell nicht mit derselben personellen Aufmerksamkeit versehen, häufig Kooperationspartnern bzw. Externen überlassen und insgesamt eher verhalten bis gar nicht mit dem Anspruch einer aktiven Planung und Gestaltung (auch) unter Bildungsgesichtspunkten in Verbindung gebracht.

Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken im Selbstverständnis der befragten Einrichtungen formt sich entsprechend der Interviewergebnisse stattdessen vor allem als unterstützende Arbeit im Hinblick insbesondere auf formale Bildungseinrichtungen aus. Hier vereindeutigt sich das bibliothekarische Bildungsengagement, trifft auf feste Infrastrukturen bzw. daraus sich ergebende feste Gruppenstrukturen (Kita-, Schulgruppen) sowie konkrete Lernbedarfe und -ziele (analog Rahmenlehrplänen etc.), auf die hin sich gezielte, organisationsseitig gut vermittelt- und steuerbare Angebote entwickeln lassen. Sie werden zum Ausgleich der in Zeit und im Umfang pädagogischen Knowhows begrenzten personellen Ressourcen in aller Regel durchstandardisiert bzw. analog innerer und äußerer Erfordernisse auf lineare Lernprozesse mittels Curricula bzw. eine entsprechende Modularisierung hin formalisiert.

Die Öffentlichen Bibliotheken, so vermittelt es sich über die Gesamtschau der Befragungsergebnisse, verstehen sich also zuvorderst als Dienstleister, die auch ihr Bildungsengagement zuvorderst als Dienstleistung einordnen. Diese Dienstleistungen (z. B. Angebote der Leseförderung oder zur Aneignung digitaler Medien/Tools, Bibliothekseinführungen und Rechterschulungen etc.) entwickeln sie entlang ihrer bibliothekarischen Informations- respektive Bestandsinfrastrukturen sowie -services, in Orientierung auf die Bedarfe formaler Bildungskontexte und darauf bezogene sowie anderweitig eindeutige Lern- bzw. Unterstützungsbedarfe hin. Aus dieser Perspektive heraus ziehen die befragten Stadtbibliotheken/-büchereien Bildung auf ein Verständnis hin eng, das zuvorderst die Vermittlung bzw. die Aneignung funktionaler Kompetenzen (z. B. „Medien reflektiert und dadurch zielgerichtet nutzen können“) und die (damit verbundene) systematische Steigerung von Wissen, mindestens jedoch einen, in irgendeiner Form handlungspraktischen Wissenserwerb meint. Damit verbindet sich das Ziel möglichst konkret „gebrauchte“ und nachweisbar wirksame, gute Arbeit zu leisten, wobei Wirksamkeit zumeist an Quantitäten, oder auch an einer Lernzielerreichung analog der angezeigten Modularisierung von Angeboten festgemacht und zur Legitimation der eigenen Arbeit gegenüber dem Unterhaltsträger vor allem genutzt wird.

Es artikuliert sich eine insgesamt deutlich auf äußere Ansprüche und deren Erfüllung zurückgenommene Haltung in Bezug auf das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken. Die eigene Gestaltungskraft und der eigene Gestaltungswille bleiben aufgrund einer auf einzelne Personen und Gesichtspunkte der Vermittlung begrenzten pädagogischen Expertise, allgemein begrenzten personellen Ressourcen und hier und da auch einer gewissen Scheu, mit über konkrete Unterstützungsangebote hinausgehendem Bildungsengagement das Terrain des neutralen Dienstleisters möglicherweise zu verlassen, in den meisten Fällen begrenzt. Gleichzeitig artikuliert sich aber an diversen Stellen der Interviews auch, dass man gesellschaftlich wirken, die Nutzenden aktivieren und den Austausch zwischen ihnen, aber auch zwischen den Nutzenden und den in viele Richtungen anschlussfähigen Bestandsangeboten intensivieren, interaktiver gestalten möchte. Hier geht man erkennbar weg vom Typus Veranstaltung zu ‚reinen‘ Unterhaltungszwecken, hin zu Angeboten, die man womöglich nicht allein der Öffentlichkeitsarbeit überlassen sollte, sondern durchaus auch unter Bildungsgesichtspunkten – nicht konkret funktionalen, sondern stärker allgemeinbildenden und emanzipatorischen Gesichtspunkten – betrachten und z. B. in Orientierung am Konzept der Kulturellen Bildung ausgestalten könnte.

Kulturelle Bildung wird von den befragten Öffentlichen Bibliotheken allerdings nur bedingt, nur in wenigen kommunal geförderten Fällen, als ein konzeptueller Ansatz, mit dem sich allgemeinbildende und emanzipatorische Gesichtspunkte verbinden, verstanden. Von fast allen befragten Einrichtungen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit zur nach außen gerichteten Beschreibung, Argumentation und Verhandlung des eigenen Bildungshandelns bzw. noch allgemeiner, der gesamten Institution als ‚kulturelle Bildungsinfrastruktur‘ genutzt, begreifen Öffentliche Bibliotheken Kulturelle Bildung vornehmlich als abstrakte begriffliche Kategorie, als einen Sammelbegriff. Diesem Sammelbegriff werden in Ermangelung institutionsübergreifender bibliotheksfachlicher Verständigung, beliebige, von Einrichtung zu Einrichtung sehr verschiedene bibliothekarische Angebote – klassische Kulturveranstaltungen ebenso wie unterstützende Bildungsformate für Schulen – zugeordnet. Ein nach innen gerichteter, konkret gestalterischer Einfluss auf das so Verortete, der etwa im Hinblick auf die klassischen Kulturveranstaltungen tatsächlich intensionales Bildungshandeln ausformt, wird allerdings mehrheitlich nicht erkennbar.

In Bezugnahme auf Kulturelle Bildung als Sammelbegriff (und als übergeordneter Zielhorizont zum Teil auch), scheint in der Expertenbefragung zwar hier und da auch der Aspekt der – mit dem Konzept der Kulturellen Bildung eng verbundenen – Teilhabeorientierung auf. Es erfolgt in diesem Zusammenhang letztlich aber mehrheitlich nur eine Umetikettierung von zuvor von den Einrichtungen bereits beschriebenen funktional-kompetenzvermittelnden Angeboten auf die Vermittlung von (‚kulturellen‘) Kompetenzen, die zur Teilnahme / Teilhabe am öffentlichen Kulturleben befähigen sollen, hin. In der Gesamtschau der Befragung dominiert ein deutlich informatisch-funktionales Verständnis gegenüber einer eher vernachlässigten kulturellen Verortung von (digitalen) Medien, des Lesens usw., deren Eigenwert und Potential, offene, reflexive und produktive kulturelle (Selbst-)Lernprozesse zu initiieren nur vereinzelt, etwa befördert über entsprechende medienpädagogische Angebote, von den Öffentlichen Bibliotheken (an)erkannt wird. Als Akteure Kultureller Bildung, um den Titel der vorliegenden Arbeit aufzugreifen, erscheinen Öffentliche Bibliotheken unter den vorgenannten Gesichtspunkten nicht. Dies korrespondiert mit ihrer insgesamt

stark auf äußere Ansprüche und gesicherte Handlungsfelder zurückgenommenen, eher passiven Haltung in Sachen Bildung.

5 Fazit

Die vorliegende Arbeit fragte danach, wie Öffentliche Bibliotheken in Deutschland bilden, mit welchem Selbstverständnis sowie vor dem Hintergrund welchen Verständnisses von Bildung sie dies tun und wie sich das Konzept der Kulturellen Bildung dazu verhält. Darin aufgehoben auch die Frage danach, wie aktiv bzw. bewusst Öffentliche Bibliotheken Bildungsarbeit betreiben, verbunden mit der zentralen Hypothese, dass es Ihnen hinsichtlich ihres Bildungshandelns an (Selbst-)Bewusstsein und einer aktiven Auseinandersetzung mit Konzepten einer der bibliotheksfachlich äußeren Bezugswelt (Beispiel Kulturelle Bildung als Zentralkonzept der Kulturpädagogik) mangelt.

Da festgestellt wurde, dass es an einschlägiger, vor allem auch an empiriegestützter Beschäftigung mit den vorgenannten Aspekten fehlt, wurde nach einer grundlegenden bibliotheksfachlichen Kontextualisierung bibliothekarischen Bildungshandelns und eines interdisziplinär angelegten Exkurses zum Konzept Kultureller Bildung, eine explorative empirische Bestandsaufnahme angestrengt. Sie zielte darauf, das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken nicht lediglich in Beschreibung, sondern vor dem Hintergrund grundlegender Profilierungs-, Gestaltungs- und Zielfragen auf strategisch-abstrakter Ebene möglichst umfassend auch in Diskussion und Reflexion zu bringen. Die Kulturelle Bildung diente dabei als Gegenstand vertiefter (vergleichender) Betrachtung und trug maßgeblich zur Selbstreflexion der befragten Einrichtungen bei. Mithilfe von leitfadengestützten Interviews wurden insgesamt acht bibliotheks- und programmleitende Expertinnen und Experten aus wiederum acht – unterschiedlich großen und in verschiedenen Bundesländern verorteten – Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland befragt. Im Ergebnis, wie im unmittelbar vorgehenden Teilkapitel zusammenschauend besprochen, mit sehr interessanten und erkenntnisreichen Aussagen – sowohl im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragen als auch betreffs der die Titelfrage aufgreifenden Hypothese.

Dabei verfestigt sich als Antworthorizont zum einen, der implizit, aus der Befassung mit dem bibliotheksfachlichen Diskurs gewonnene Eindruck eines stark auf äußere Anforderungen und auf einen recht engen, einen funktionalen Bildungsbegriff sich beziehenden Bildungshandelns Öffentlicher Bibliotheken. Zum anderen wird über den Bezug zur Kulturellen Bildung deutlich, dass Öffentliche Bibliotheken in ihrer Orientierung auf äußere Anforderungen hin, den Begriff Kulturelle Bildung, nicht jedoch dahinterstehende Vorstellungen, Denk- und Handlungsansätze kennen und nutzen. Als Konzept bleibt die Kulturelle Bildung Teil einer bibliotheksfachlich wie -praktisch äußeren Bezugswelt, mit der insgesamt wenig aktiv gestaltende Interaktion zu erkennen ist. So arbeitet man zwar zum Beispiel mit Medienpädagoginnen und -pädagogen zusammen und (an-)erkennt ihren in Teilen anders gearteten Zugriff auf Bildung, in der Konsequenz aber zieht man daraus kaum je erkennbar Impulse, das eigene Bildungshandeln in Zielsetzung und (methodischer) Gestaltung in der Gesamtschau betreffend. Zwar kooperiert man über die Schulen und Kitas hinaus mit weiteren kommunalen Akteuren, wirkt aber mehrheitlich wenig strategisch und kaum je intentional orientiert auf Bildungsprozesse hin zusammen. Insgesamt ist man sehr verhalten darin, Bildungshandeln über formale Bildungseinrichtungen und einen allgemein kompetenz- und konkret lernzielorientierten Rahmen hinausgehend zu denken und entsprechend umfassend und aktiv, nicht

lediglich auf die Rolle des Dienstleisters oder einer Plattform (für andere Einrichtungen und Akteure) zurückgenommen, zu gestalten.

Eine eigenständige und aktive Positionierung der Öffentlichen Bibliotheken als Bildungseinrichtung wird nicht unmittelbar erkennbar. Die Hypothese eines wenig (selbst-)bewussten, über gesichertes Terrain und allgemeinbekannte didaktische Ansatzpunkte in der Regel nicht hinausgehenden Bildungshandelns findet sich im Kern bestätigt. Gleichzeitig lässt sich nach Durchführung der Interviews aber auch besser bestimmen, wo dieses verhaltene Agieren herrührt, welchen Legitimationszwängen und welchen Limitationen hinsichtlich personeller Ressourcen sich die Öffentlichen Bibliotheken zum Teil ausgesetzt fühlen und wie Gestaltungskraft und -wille dadurch bisweilen eingeschränkt sind. Und es zeigt sich, dass mit entsprechendem Rückhalt des kommunalen Trägers durchaus andere Wege beschritten werden könn(t)en, dass eingeschliffene Handlungsmuster aber auch dort, wo sie durch kommunale Anregungen fachlich herausgefordert sind und durch die betreffenden Bibliotheken befragt und aufzubrechen versucht werden, noch sehr stark wirken.

Es vermittelt sich über die Interviews allerdings auch, dass stärker aktivierende und beteiligungsorientierte Denkansätze in der Veranstaltungs- bzw. Programmarbeit Öffentlicher Bibliotheken zunehmend im Kommen sind. Sie legen es nahe, neue Zugänge, etwa über konzeptuelle Ansatzpunkte der Kulturellen Bildung zu erproben, und taugen dazu, ein eigenes, von den wissenschaftlichen Bibliotheken unabhängigeres Bildungsprofil zu entwickeln. Ein Profil, das dem ursprünglich allgemeinbildendem Ansatz Öffentlicher Bibliotheken und ihrer Gemeinwohl- und Teilhabeorientierung noch einmal deutlich stärker gerecht werden könnte.

Eine derartige Profilierung verlangt aber auch eine deutlich stärkere Wahrnehmung von Bildung als eine – nicht ausschließlich auf Kompetenz- und Wissensvermittlung hin begrenzte – bibliothekarische und letzten Endes auch gesellschaftliche Querschnittsaufgabe. Als solche sollte sie auf sämtliche Aktivitäten und Priorisierungen der Einrichtung hin strategisch und integriert, informationelle und (sozio-)kulturelle Ansatzpunkte der bibliothekarischen Arbeit gleichermaßen miteinbeziehend, gedacht sein. Wie sich das konkret ausgestalten und wie sich womöglich auch Kooperationen noch einmal gezielter daraufhin orientieren lassen, war nicht Gegenstand dieser Arbeit und könnte Ansatzpunkt für weitere (bibliothekswissenschaftliche) Betrachtung(en) sein.

Abschließend noch eine Bemerkung zum Konzept der Kulturellen Bildung, einem Metakonzept, das sich wie aufgezeigt, durch eine spezifische pädagogische und politische Haltung, gewisse methodische Grundsätze und Handlungsprinzipien auszeichnet: Die Auseinandersetzung mit diesen Grundsätzen und Prinzipien kann den Horizont erweitern, bestehende (funktionale) Vermittlungsansätze ergänzen, neue Vermittlungsansätze generieren, für die verschiedenen Praxen der Kulturpädagogik sensibilisieren und sprechfähig gegenüber anderen Bildungs- und Kulturakteuren sowie der Kommune machen, Kooperationen initiieren usw. Was Kulturelle Bildung nicht kann, ist ein Patentrezept, ein Fahrplan, eine konkrete didaktische Handlungsanweisung sein. Das könnte nach den Eindrücken aus den Interviews etwas sein, womit sich die Öffentlichen Bibliotheken schwer tun. Um zu einem anderen Grad an Aktivität in Sachen Bildungsengagement zu gelangen und sich selbstbewusst und breiter zu positionieren als bisher, ist die bibliotheksindividuelle wie -übergreifende

Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung und weiteren pädagogischen Konzepten aber durchaus angeraten. Keine passive, sondern eine eigene Haltung als Ziel.

"Letztendlich geht es darum, zu agieren und nicht zu reagieren. Die Chancen, die Zukunft der Bildungslandschaft in Deutschland mitzugestalten, waren für Öffentliche Bibliotheken selten so gut wie heute." (Umlauf und Stang 2018, S. 6)

6 Literaturverzeichnis

- Barbian, Jan-Pieter (2010): Vom Mehrwert der kulturellen Bildung. Herausforderungen und Chancen für Öffentliche Bibliotheken. In: *BuB - Forum Bibliothek und Information* 62 (11/12), S. 778 - 779.
- Bertelsmann Stiftung; Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hg.) (2004): *Bibliothek 2007. Strategiekonzept*. 2. Auflage. Unter Mitarbeit von Gabriele Beger et al. Gütersloh.
- Bockhorst, Hildegard (2012a): Überblick für die Bundesebene: Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Förderschwerpunkte von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 348 - 355.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012b): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30).
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint: Springer VS (Qualitative Sozialforschung).
- Bollenbeck, Georg (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2570).
- Braun, Tom; Fuchs, Max; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2015): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Braun, Tom; Schorn, Brigitte (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 128 - 134.
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), S. 77 - 101.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hg.) (2001): *Kultur, Jugend, Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970 - 2000*. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 58).
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2007): *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Drucksache 16/7000.
- Deutscher Kulturrat e.V. (Hg.) (1988): *Konzeption Kulturelle Bildung. Positionen und Empfehlungen*. Bonn.
- Deutscher Kulturrat e.V. (Hg.) (1994): *Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven*. Essen: Klartext-Verlag.
- Deutscher Kulturrat e. V. (Hg.) (2005): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III*. Unter Mitarbeit von Max Fuchs, Gabriele Schulz und Olaf Zimmermann. Berlin.

- Deutscher Kulturrat e. V. (2010): Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung! Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zum Bildungsbericht 2012 mit dem Schwerpunktthema Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.kulturrat.de/positionen/kulturelle-bildung-ist-allgemeinbildung/?print=pdf>, zuletzt geprüft am 10.04.2020.
- Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hg.) (2014): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung: De Gruyter Saur (Age of Access? Grundfragen der Informationsgesellschaft, 3).
- Ermert, Karl (2010): Werte und Orte kultureller Bildung. Kooperationen eröffnen neue Möglichkeiten - Bibliotheken mit viel Potenzial. In: *BuB - Forum Bibliothek und Information* 62 (11/12), S. 772 - 777.
- Fuchs, Max (2001a): Kultur lernen? Bemerkungen zu einem umstrittenen Thema. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hg.): *Kultur, Jugend, Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970 - 2000* (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, 58), S. 219 - 224.
- Fuchs, Max (2001b): Kulturelle Bildung. Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel. Symposium Ästhetische Erfahrung und kulturelle Praxis. Universität Dortmund, 2001. Online verfügbar unter: <http://www.fk16.tu-dortmund.de/kulturwissenschaft/symposion/fuchs.pdf>, zuletzt geprüft am 29.03.2020.
- Fuchs, Max (2009): Kulturelle Bildung – Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Kulturrat e.V. (Hg.): *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Unter Mitarbeit von Kerstin Bäßler, Max Fuchs, Gabriele Schulz und Olaf Zimmermann. 1. Aufl. Berlin: Dt. Kulturrat, S. 7 - 26.
- Fuchs, Max (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 63 - 67.
- Fuchs, Max (2015): Kulturpädagogik und kulturelle Bildung. In: Tom Braun, Max Fuchs und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Hanke, Ulrike; Sühl-Strohmenger, Wilfried (2016): *Bibliotheksdidaktik. Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*. Berlin: De Gruyter Saur (Bibliotheks- und Informationspraxis, Band 58).
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus-Software-Projekte Abt. Janus-Presse, S. 30 - 43.
- Hübner, Kerstin (2012): Bildungspolitik für Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 363 - 369.

- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Keller-Loibl, Kerstin (2018): Zur Etablierung einer Bibliothekspädagogik. Professionalisierung der Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken. In: Richard Stang und Konrad Umlauf (Hg.): Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte. Berlin, Boston: De Gruyter Saur (Lernwelten), S. 47 - 56.
- Keller-Loibl, Kerstin (2020): Bibliothekspädagogik in der Hochschullehre. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für die Etablierung einer Bibliothekspädagogik als Wissenschaftsdisziplin. In: *BuB - Forum Bibliothek und Information* 72 (06), S. 319 - 321.
- Keller-Loibl, Kerstin; Brandt, Susanne (2014): Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Berlin: de Gruyter (Praxiswissen).
- Keuchel, Susanne (2015): Kulturpädagogik als Systematische Wissenschaft? Entwicklungen, Gefahren und Chancen ... In: Tom Braun, Max Fuchs und Wolfgang Zacharias (Hg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 137 - 159.
- Klein, Armin (2009): Kulturpolitik. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 68 - 77.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Landtag Sachsen-Anhalt (2010): Bibliotheksgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. BibIG LSA, vom 16.07.2010.
- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Jörissen, Benjamin (Hg.) (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 39).
- Liebau, Eckart (2015): Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. In: Tom Braun, Max Fuchs und Wolfgang Zacharias (Hg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 102 - 113.
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32 - 56.
- Lohmann, Mechthild (1979): Die öffentliche Bibliothek im Spiegel bildungspolitischer Dokumente. In: *Bibliotheksdienst* (Beiheft 141).
- Lux, Claudia; Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004): Teaching library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online, 9).
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Susanne Pickel, Detlef Jahn, Hans-Joachim Lauth und Gert

- Pickel (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft, 27/1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465 - 479.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg (Hg.) (2012): Kultur in Brandenburg. Kulturpolitische Strategie 2012. Unter Mitarbeit von Philipp Riecken und Anita Schreiter. Potsdam.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hg.) (2018): Bibliotheken / Digitalisierung / Kulturelle Bildung. Horizont 2018. Eine repräsentative Umfrage unter Bibliotheksleitungen hauptamtlich geführter Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland. Rat für Kulturelle Bildung e.V. Essen.
- Reckling-Freitag, Kathrin (2017): Bibliothekspädagogische Arbeit. Grundlagen für MitarbeiterInnen in (Schul-)Bibliotheken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag; Debus Pädagogik.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012): Künstlerische Bildung - Ästhetische Bildung - Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 108 - 114.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig>, zuletzt geprüft am 06.04.2020.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2019): Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze? Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-digitalisierung-zwei-gegensaeetze>, zuletzt geprüft am 08.04.2020.
- Salland, Christina (2016): Sommerakademien in der kulturellen Bildung. Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Kursleitenden. 1. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Schäfer, Klaus (2012): Jugendpolitik und Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 356 - 362.
- Schneider, Ronald (2006): Bibliotheken als Bildungspartner: Erfahrungen aus der Arbeit der DBV-Expertengruppe „Bibliothek und Schule“. In: *BuB - Forum Bibliothek und Information* (04), S. 329 - 332.
- Schneider, Wolfgang (2012): Kulturpolitik für Kulturelle Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 370 - 375.
- Schuldt, Karsten (2009): Bibliotheken als Bildungseinrichtungen. Bestimmung der Effekte von Bildungsaktivitäten im Rahmen Öffentlicher Bibliotheken unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit. Entwurf eines bibliothekswissenschaftlichen konzeptionellen Forschungsrahmens. Promotion. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft.
- Schultka, Holger (2002): Benutzung. Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. In: *Bibliotheksdienst* 36 (11).

- Schultka, Holger (2005): Informationsvermittlung. Bibliothekspädagogik. In: *Bibliotheksdienst* 39 (11), S. 1462 - 1488.
- Schultka, Holger (2013): Bibliothekspädagogik. Realität oder Utopie? Thesen zum Vortrag auf dem „1. Forum Bibliothekspädagogik - Pluspunkt Bildungspartnerschaft“ am 7. Juni 2013 in Mannheim und Kurzfassung. Mannheim.
- Schultka, Holger (2018): Bibliothekspädagogik. Lehren und Lernen in wissenschaftlichen Bibliotheken. München: kopaed.
- Seefeldt, Jürgen (2015): Strukturen und Entwicklungen des öffentlichen Bibliothekssektors in Deutschland. In: Rolf Griebel, Hildegard Schäffler und Konstanze Söllner (Hg.): *Praxishandbuch Bibliotheksmanagement*. Berlin: de Gruyter, S. 17 - 36.
- Seefeldt, Jürgen; Syré, Ludger (Hg.) (2011): *Portale zu Vergangenheit und Zukunft. Bibliotheken in Deutschland*. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Hildesheim: Olms.
- Sievers, Norbert (2015): Neue Player – neue Freunde? Wortmeldung zu einer aktuellen Debatte. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/neue-player-neue-freunde-wortmeldung-einer-aktuellen-debatte>, zuletzt geprüft am 13.04.2020.
- Stang, Richard; Umlauf, Konrad (Hg.) (2018): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter Saur (Lernwelten).
- Steigerwald, Claudia (2019): *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Dissertation. Bielefeld: transcript-Verlag (Edition Politik, Band 69).
- Steinhauer, Eric W. (2016): „Das Bibliotheksgesetz Schleswig-Holstein.“. In: *Bibliotheksdienst* 51 (1), S. 39 - 48.
- Umlauf, Konrad (2018): Lernort als Leitbild. In: Richard Stang und Konrad Umlauf (Hg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter Saur (Lernwelten), S. 19 - 29.
- Walz, Markus (2017): Kulturelle Bildung als bibliothekarisches Aktionsfeld. In: Petra Hauke, Andrea Kaufmann und Vivien Petras (Hg.): *Bibliothek. Forschung für die Praxis*. Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, S. 157 - 164.
- Werner, Petra (2013): Qualitative Befragung. In: Konrad Umlauf und Petra Hauke (Hg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse*. Berlin: de Gruyter (Reference), S. 128 - 151.
- Wimmer, Ulla (2019): *Die Geschichte vom großen Ö“. Die Position der Öffentlichen Bibliotheken im Bibliotheksfeld und im bibliothekarischen Fachdiskurs der Bundesrepublik Deutschland seit 1964*. Dissertation.
- Zacharias, Wolfgang (2012): Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed (Kulturelle Bildung, 30), S. 708 - 713.
- Zirfas, Jörg (2015): Zur Geschichte der Kulturpädagogik. In: Tom Braun, Max Fuchs und Wolfgang Zacharias (Hg.): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20 -43.

7 Anhänge

7.1 Anhang 1: Teilnehmerinformation

Teilnehmerinformation

Interviewstudie zur Abschlussarbeit

Öffentliche Bibliotheken als Akteure Kultureller Bildung?

*im Rahmen der Laufbahnprüfung
für Bibliotheksreferendarinnen und Bibliotheksreferendare*

Forschungsleitung: Sophia Sprengel, Bibliotheksreferendarin ZLB Berlin
Kontakt: sophia.sprengel@zlb.de
Gutachterinnen: Prof. Dr. Claudia Lux und Dr. Ulla Wimmer
(Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, HU Berlin)
Zeitraum: Februar bis März 2020

Sehr geehrte Kollegin / Sehr geehrter Kollege,

vielen Dank, dass Sie mich als Expertin / Experte bei der Durchführung einer Interviewstudie als Teil meiner Abschlussarbeit im Kontext der Laufbahnprüfung für Bibliotheksreferendarinnen und Bibliotheksreferendare unterstützen.

Ziel von Abschlussarbeit und Interview(studie)

In meiner Abschlussarbeit untersuche ich das berufsfeldbezogene Verständnis Kultureller Bildung bezogen auf Öffentliche Bibliotheken in Deutschland und ihr allgemeines Agieren im Bildungskontext. Bezugspunkt der Arbeit sind Wissensbestände, die sich in der Fachliteratur nur in sehr begrenztem Maße und nicht in der angezeigten Verknüpfung finden lassen.

Aus diesem Grund möchte ich mich dem Thema explorativ nähern und teilstandardisierte Interviews mit Personen führen, die auf der Führungs-/Konzeptionsebene (Kulturelle) Bildungsarbeit in Öffentlichen Bibliotheken aktiv gestalten oder zumindest eine gewisse Wirkmacht auf diese ausüben.

Hierbei lege ich Wert auf die Berücksichtigung von Bibliotheken und Bibliothekssystemen der dbv-Sektionen 1 bis 3, also die Beteiligung von Einrichtungen unterschiedlicher Größenordnung sowie eine möglichst breite Verteilung dieser Einrichtungen auf verschiedene Bundesländer.

Gegenstand des Interviews ist eine institutionsspezifische Annäherung an das Forschungsthema, weshalb die Interviewfragen vorrangig auf Ihre konkrete Einrichtung bezogen und aus diesem Kontext heraus auch beantwortet werden sollten.

Rahmenbedingungen Interview

Unser Interview wird mit Hilfe eines digitalen Audio-Aufnahmegeräts und zusätzlich mit mittels Mobiltelefon aufgezeichnet. Diese zweifache Aufzeichnung wird unmittelbar im Nachgang an das Interview in ein Transkript überführt und von den betreffenden Geräten umgehend gelöscht.

Zum weiteren Verfahren von Datensicherung und -verwendung informiert Sie die beiliegende „Erklärung zum Datenschutz und zur Vertraulichkeit“ sowie eine damit verbundene „Einwilligungserklärung“, die Sie mir bitte bei Einverständnis mit dem Verfahren unterzeichnen und von der Sie im Nachgang des Interviews gerne eine Kopie erhalten können.

Falls Sie noch Fragen zu Ziel und Ablauf der Studie haben, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung, sowohl im Vorfeld oder im Nachgang des Interviews persönlich oder auch später per E-Mail.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und das damit zum Ausdruck gebrachte Interesse und Vertrauen!

7.2 Anhang 2: Erklärung zum Datenschutz und zur Vertraulichkeit

Erklärung zum Datenschutz und zur Vertraulichkeit

Die Humboldt-Universität arbeitet nach den Vorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) und allen weiteren datenschutzrechtlichen Bestimmungen.

Es erfolgt keine Weitergabe von Daten, die Ihre Person oder die Institution, für die Sie arbeiten, erkennen lassen!

Ihre Angaben aus dem Interview werden getrennt von Ihrem Namen und Ihren Kontaktdaten gesichert aufbewahrt. Sie werden jeweils nur durch eine Ziffer verknüpft, die nur der Forschungsleiterin und den zwei oben genannten Gutachterinnen bekannt ist.

Die Ergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form dargestellt. Das bedeutet: **Niemand kann aus den Ergebnissen erkennen, von welcher Person aus welcher Institution die Angaben gemacht worden sind.**

Behördliche Datenschutzbeauftragte der Humboldt-Universität:

**Datenschutzangelegenheiten bei
wissenschaftlichen Arbeiten und
Forschungsprojekten sowie Evaluationen**

Gesine Hoffmann-Holland
+49 (30) 2093-20022

Postanschrift

Behördliche Datenschutzbeauftragte der
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin

**Datenschutzangelegenheiten im Bereich
der Verwaltung einschl. Servicezentrum
Forschung**

Antje Heitkamp
+49 (30) 2093-20023

Sekretariat

Kirstin Hardt
Sitz: Ziegelstraße 13c, Raum 219
+49 (30) 2093-20020
kirstin.hardt@uv.hu-berlin.de

Kontakt

datenschutz@uv.hu-berlin.de

7.3 Anhang 3: Einwilligungserklärung Teilnehmer_innen

Einwilligungserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich über die Ziele und den Ablauf der Interviewstudie informiert wurde und diese verstanden habe. Ich habe eine Kopie der Teilnehmerinformation, der Datenschutzerklärung, sowie dieser Einwilligungserklärung in gedruckter und/oder elektronischer Form erhalten. Ich hatte die Gelegenheit, mich bei der Forschungsleitung über die Studie zu informieren, sowie aufkommende Fragen zu stellen. Meine Fragen wurden mir von der Forschungsleitung verständlich beantwortet.

Rahmen der Studie

Mir ist bekannt, dass die Studie im Rahmen der Abschlussarbeit von Sophia Sprengel, Referendarin an der Zentral- und Landesbibliothek Berlin stattfindet. Gutachterinnen der Abschlussarbeit im Rahmen der Laufbahnprüfung für Bibliotheksreferendarinnen und Bibliotheksreferendare sind Prof. Dr. Claudia Lux und Dr. Ulla Wimmer (Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Humboldt Universität zu Berlin).

Nutzen der Studie

Mir ist bekannt, dass diese Studie in erster Linie der Wissenserweiterung dient und keinen persönlichen Vorteil für mich bringen muss.

Freiwillige Teilnahme

Mir ist bewusst, dass die Beantwortung der Fragen freiwillig ist. Ich habe verstanden, dass ich jederzeit ohne Angabe von Gründen aus der Studie ausscheiden kann, ohne dass mir persönliche Nachteile entstehen. Auch die Forschungsleitung kann die Studie jederzeit beenden oder sich gegen eine Berücksichtigung des Interviews im Rahmen der Abschlussarbeit entscheiden.

Vertraulichkeit und Datenschutz

Ich habe verstanden, dass meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Meine Angaben aus dem persönlichen Gespräch werden anonymisiert unter einer Ziffer gespeichert, so dass nur die Forschungsleiterin und die zwei oben genannten Gutachterinnen die Interviewdaten meinem Namen und meinen Kontaktdaten zuordnen können.

Meine verschlüsselten und anonymisierten Daten werden nur bei den vorgenannten Personen und bei dem Prüfungsbüro des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaft sowie dem Rechenzentrum der Humboldt Universität zu Berlin gespeichert und/oder gelagert. Mein Datensatz kann auf meinen ausdrücklichen Wunsch hin jederzeit gelöscht werden. Spätestens nach der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft empfohlenen Aufbewahrungsfrist von zehn Jahren werden alle Daten gelöscht.

Verwendung und Veröffentlichung der Daten

Ich habe verstanden, dass die Ergebnisse und Daten dieser Studie als wissenschaftliche Publikation veröffentlicht werden und, dass dies in anonymisierter Form, d. h. ohne, dass die Daten einer spezifischen Person oder Institution zugeordnet werden können, geschieht. Nur die vorgenannten Personen haben Zugang zu den gesamten Interviewaussagen und Notizen. Lediglich anonymisierte Paraphrasen und kurze Zitate werden veröffentlicht.

Widerrufsrecht

Ich habe das Recht, die Einwilligung jederzeit für die Zukunft zu widerrufen, ohne dass die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung berührt wird. Ich verstehe, dass meine Aussagen dann möglicherweise nicht mehr in den Ergebnissen der Studie berücksichtigt werden können. Sonst gibt es keine negativen Folgen für mich.

Beschwerderecht

Mir ist bewusst, dass ich mich mit Beschwerden an die Datenschutzbeauftragten der Humboldt-Universität wenden kann: datenschutz@uv.hu-berlin.de.

Ansprechperson

Mir ist bewusst, dass ich mich bei Fragen jederzeit an die Forschungsleiterin, Sophia Sprengel, wenden kann: sophia.sprengel@hu-berlin.de.

Einwilligung

- ☐ Hiermit bestätige ich, o. g. Punkte gelesen zu haben und stimme ihnen zu.
- ☐ Über die Ergebnisse der Studie möchte ich informiert werden.

Vorname, Nachname

Ort, Datum

Unterschrift

7.4 Anhang 4: Interview-Leitfaden

Basis-Leitfaden Einzelgespräch Interviewstudie Abschlussarbeit <i>Öffentliche Bibliotheken als Akteure Kultureller Bildung?</i>	
Teilnehmer_in: _____ Nr. _____ Datum, Uhrzeit: _____ <input type="checkbox"/> Arbeitsort der Teilnehmer_in <input type="checkbox"/> anderer Ort: _____	
1. Informationsphase 5 Min.	
<input type="checkbox"/> Information zum Ziel der Studie <ul style="list-style-type: none"> - <u>Untersuchung</u>: berufsfeldspezifisches Bildungsverständnis / Bildungshandeln Öffentliche Bibliotheken in Deutschland und Verständnis / Relation Kulturelle Bildung - <u>Bezugspunkt</u>: Wissensbestände, die nur in begrenztem Maße in der Fachliteratur verhandelt werden - <u>explorative Annäherung an das Thema</u>: Interviewstudie als leitfadenbasiertes teilstandardisiertes Erhebungsverfahren - <u>Sampling</u>: Expertinnen und Experten, die auf Führungs- / Konzeptionsebene (Kulturelle) Bildung in Öffentlichen Bibliotheken (dbv-Sektionen 1-3) gestalten / beeinflussen; Berücksichtigung verschiedener Bundesländer - <u>Fragen</u>: auf konkrete Einrichtung bezogen; keine Evaluation der Arbeit, sondern in Zusammenschau der Interviewdaten Ableitung institutionsübergreifender berufsfeldspezifischer Muster; bitte die Fragen vor diesem Hintergrund möglichst fokussiert und genau beantworten; bei Unklarheiten lieber nachfragen und ich versuche eine alternative Fragestellung anzubieten 	
<input type="checkbox"/> Information zu Datenschutz und Vertraulichkeit der Studie <ul style="list-style-type: none"> - Sind Sie mit den Erklärungen zum Datenschutz und der Vertraulichkeit der Studie einverstanden? - Stimmen Sie dabei auch der Aufzeichnung unseres Interviews explizit zu? 	
<input type="checkbox"/> Unterzeichnung Einwilligungserklärung <ul style="list-style-type: none"> - Wenn Sie einverstanden sind, bitte unterzeichnen Sie die Einwilligungserklärung. 	
<input type="checkbox"/> Offene Fragen <ul style="list-style-type: none"> - Ist bis hierhin alles verständlich? - Haben Sie noch Fragen, die Sie mir vor Beginn des Interviews stellen wollen? 	
Aufnahmegerät einschalten	
2. Einstieg	
Bitte stellen Sie sich und ihre Arbeit kurz vor.	5 Min.
<input type="checkbox"/> Ausbildung /Abschluss? <input type="checkbox"/> Dauer der Betriebszugehörigkeit? <input type="checkbox"/> Tätigkeitsspektrum (konzeptuelles und / oder operationales Tun)? etc.	

3. Hauptteil	
3.1. Allgemeines Bildungsengagement	10-15 Min.
<div> <input type="checkbox"/> Verfolgt Ihre Bibliothek / Bücherei einen ‚Bildungsauftrag‘? und Wie / wodurch, wenn ist dieser ‚Bildungsauftrag‘ begründet? <ul style="list-style-type: none"> ○ Auftrag Land, Träger o.ä.? ○ Leitbildfixierung? ○ ... </div> <div> <input type="checkbox"/> Hat die Bildungsarbeit Ihrer Bibliothek / Bücherei einen bestimmten Fokus? <ul style="list-style-type: none"> ○ Themen? ○ Zielgruppen ○ (Angebots-)Formate? ○ ... </div> <div> <input type="checkbox"/> Ist Bildungsarbeit Teil des Kerngeschäfts Ihrer Bibliothek / Bücherei? <ul style="list-style-type: none"> ○ Planung und Steuerung? ○ Verantwortlichkeiten? ○ Organisationseinheit(en) / -strukturen? ○ ... </div> <div> <input type="checkbox"/> Arbeitet Ihre Bibliothek / Bücherei im Bereich Bildung mit anderen Einrichtungen zusammen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Partner? ○ Frequenz der Zusammenarbeit? ○ Form / Qualität der Zusammenarbeit? ○ ... </div> <div> <input type="checkbox"/> Verfolgt die Bildungsarbeit Ihrer Bibliothek / Bücherei spezifische Wirkungsabsichten / Ziele? </div>	

<p>3.2 Übergang: Abgrenzung / Profilierung</p> <p><input type="checkbox"/> Welchen Einfluss hat es auf die Bildungsarbeit Ihrer Einrichtung, dass Ihre Bibliothek als (kommunale) Kultureinrichtung firmiert?</p> <p><u>ergänzend oder ersetzend:</u> Unterschiede Bildungsarbeit wissenschaftliche Bibliotheken?</p>	<p>5-10 Min.</p>
<p>3.3 Sicht / Zugriff Kulturelle Bildung</p> <p><input type="checkbox"/> Kennen und verwenden Sie / Ihre Einrichtung den Begriff „Kulturelle Bildung“?</p> <p><input type="checkbox"/> Verbinden Sie mit Kultureller Bildung spezielle, bisher u. U. von Ihnen noch nicht genannte Schwerpunkte von Bildungsarbeit?</p> <p><input type="checkbox"/> „Gibt es Bildungsangebote in Ihrer Bibliothek / Bücherei, die Sie der Kulturellen Bildung zuordnen / solche die Sie davon ausnehmen würden?“</p> <p><input type="checkbox"/> Gibt es methodisch-konzeptionelle Ansätze, die Sie mit Kultureller Bildung verbinden / sich in Ihrer Bibliothek / Bücherei zunutze machen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wahrnehmung als Methode / Konzept? ○ Beispiele Ausgestaltung? <p><input type="checkbox"/> Optional: Kulturelle Bildungsangebote eigener Prägung? (Spezifikum Öffentliche Bibliothek)</p>	<p>10-15 Min.</p>

4. Ausklang	
<input type="checkbox"/> Haben Sie den Eindruck, dass inhaltliche Punkte, die aus Ihrer Sicht relevant sind im Interview noch nicht angesprochen wurden? ○ Gibt es noch etwas das Sie ergänzen möchten? <input type="checkbox"/> Haben Sie Fragen bezüglich der Studie?	5 Min.
----- Herzlichen Dank für das Interview! Ich werde das Aufnahmegerät jetzt ausschalten. -----	
Aufnahmegerät ausschalten	
5. Nachgespräch	
<input type="checkbox"/> ggf. zusätzliche Dokumente erfragen (Selbstdarstellung der Bibliothek, Jahresbericht, Organigramm etc.)	

7.5 Anhang 6: Interviewbericht

Kenn-Nr.	Interviewvereinbarung	räumliche und zeitliche Besonderheiten	Interviewdurchführung	nach dem Interview
B0	<ul style="list-style-type: none"> per E-Mail (Basis: aktuelle berufliche Bekanntheit) 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch in vorab reserviertem Besprechungsraum im Hintergrundbereich der Bibliothek 	<ul style="list-style-type: none"> freundlich; sehr interessiert und bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten Pre-Test-Leitfaden sehr offen gestaltet (Fragen vorab nicht ausformuliert), dadurch Durchführung nicht hinreichend steuerbar und Interview im Ergebnis etwas durcheinander und an der Oberfläche der abgefragten Themen verbleibend 	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsame nachgängige, sehr kollegiale Evaluation der Interviewsituation großes Interesse an den Forschungsergebnissen
B1	<ul style="list-style-type: none"> per E-Mail (Basis: aktuelle berufliche Bekanntheit) trotz Kurzfristigkeit der Terminvereinbarung überaus bereitwillig 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch im Büro der Expertin / des Experten Verpflegung bereitgestellt Zeit ursprünglich als limitiert angezeigt, aber dann deutlich mehr Zeit zur Verfügung gestellt keine Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> freundlich; sehr interessiert und bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten hier und da Missverstehen einzelner Fragen, was durch weiteres Nachfragen aber eingefangen werden konnte hatte Zettel mit Notizen zum Thema dabei auffällig oft Abheben auf schwierige planerische Voraussetzungen („Ressourcenmangel“) 	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsame nachgängige Evaluation der Interviewsituation großes Interesse an den Forschungsergebnissen Rundgang durch Zentralbibliothek trotz Zeitmangels
B2	<ul style="list-style-type: none"> per E-Mail (vorab persönliche Kontaktaufnahme auf Fachveranstaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch im Büro der Expertin / des Experten Getränk bereitgestellt viel Zeit für Gespräch und Nachgespräch eingeräumt keine Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> freundlich und zugewandt; sehr interessiert und bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten, dabei sehr bemüht auch um Selbstreflexion hier und da Missverstehen einzelner Fragen, was durch weiteres Nachfragen aber eingefangen werden konnte Erörterungen rekurrerten wiederholt auf Fachveranstaltung, die man vorab gemeinsam besucht hatte 	<ul style="list-style-type: none"> umfängliches Nachgespräch großes Interesse an den Forschungsergebnissen sowie am Standpunkt und dem beruflichen Horizont der Forschungsleitung

B3	<ul style="list-style-type: none"> • per E-Mail (Türöffner: frühere berufliche Tätigkeit der Forschungsleitung im Umfeld der Expertin/des Experten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch im Büro der Expertin / des Experten • Getränk bereitgestellt • ausreichend Zeit für Gespräch und Nachgespräch eingeräumt keine Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> • freundlich; sehr interessiert und bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten • kannte den Fragenhorizont, da vorab Übermittlung des Leitfadens erbeten; entsprechend vorbereitet, z. B. Vorlage der Bibliothekssatzung und anderer Papiere • bei der Frage nach der Kulturellen Bildung dennoch Irritationen erkennbar; auch gewisses Bemühen ‚korrekt‘ zu antworten 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachgespräch und darin artikuliertes Interesse an den Forschungsergebnissen sowie am Standpunkt und dem beruflichen Horizont der Forschungsleitung
B4	<ul style="list-style-type: none"> • per E-Mail (Basis: entfernte berufliche Bekanntheit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch im Büro der Expertin / des Experten • Getränk bereitgestellt • Zeit ursprünglich als limitiert angezeigt, aber doch ausreichend Zeit auch für Nachgespräch zur Verfügung gestellt keine Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> • freundlich; interessiert und bemüht, die Fragen so umfassend wie möglich zu beantworten • überstarkes Abheben auf (allgemeine) Steuerungs- und Umgestaltungsprozesse • anders als (wegen eines kommunalen Gesamtkonzeptes Kulturelle Bildung auch unter Mittun der Bibliothek) erwartet, ein deutliche artikuliertes geringes Interesse am Thema Kulturelle Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachgespräch in dem Bemühen die Perspektiven der Gesprächspartner in Abgleich zu bringen • Interesse an den Forschungsergebnissen • Führung angeboten, aber ob Länge des Nachgesprächs und Folgetermins nicht mehr umgesetzt
B5	<ul style="list-style-type: none"> • per E-Mail (Basis: langjährige berufliche Bekanntheit sowie Vorabgespräch zum Vorhaben der Studie auf Fachveranstaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch im Büro der Expertin / des Experten • Getränk bereitgestellt • ausreichend Zeit für Gespräch und Nachgespräch eingeräumt • kurze Unterbrechung des Gesprächs durch Eintreten einer Mitarbeiterin / eines Mitarbeiters und das Holen von Kaffee-Nachschub mitten im Gespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • freundlich; interessiert und bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten • an wenigen Stellen Fragen etwas zu kurzgegriffen aufgefasst (wahrgenommene mögliche Ursache: ablehnende Haltung bestimmten Begriffen ggü., denen dann, anders als durch die Fragen intendiert, ein gewisses Übergewicht in der Betrachtung eingeräumt wird) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachgespräch in dem Bemühen die Perspektiven der Gesprächspartner in Abgleich zu bringen • Interesse an den Forschungsergebnissen







B6	<ul style="list-style-type: none"> • per E-Mail (vorab persönliche Kontaktaufnahme auf Fachveranstaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch in vorab reserviertem Besprechungsraum im Hintergrundbereich der Bibliothek • ausreichend Zeit für Gespräch und Nachgespräch eingeräumt • keine Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> • kannte den Fragenhorizont, da vorab Übermittlung des Leitfadens • freundlich und zugewandt (man duzt sich); sehr interessiert und überaus bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten, dabei sehr bemüht auch um Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • umfangliches Nachgespräch • großes Interesse an den Forschungsergebnissen sowie am Standpunkt der Forschungsleitung
B7	<ul style="list-style-type: none"> • per E-Mail (vorab persönliche Kontaktaufnahme auf Fachveranstaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch fand mittels Video-Chat Umsetzung • ausreichend Zeit für Gespräch und Nachgespräch eingeräumt • keine Störungen 	<ul style="list-style-type: none"> • kannte den Fragenhorizont, da vorab Übermittlung des Leitfadens • freundlich; sehr interessiert und bemüht, die Fragen so konkret und so umfassend wie möglich zu beantworten, dabei sehr bemüht auch um Reflexion des beruflichen Feldes (Kritik sehr offen geäußert) • Erörterungen rekurrerten wiederholt auf Fachveranstaltung, die man vorab gemeinsam besucht hatte 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachgespräch in dem Bemühen die Perspektiven der Gesprächspartner in Abgleich zu bringen • Interesse an den Forschungsergebnissen

7.6 Anhang 7: Transkriptionszeichen

Sprecher-Sigle ‚I‘:	zeigt Sprechakt der interviewenden Person an
Sprecher-Sigle ‚B‘:	zeigt Sprechakt der befragten Person an (ergänzt um Ziffer zur Anonymisierung bzw. Kenn-Nr. , Bsp. ‚B1‘)
{ }	zeigt Anmerkungen an, entweder <ul style="list-style-type: none">– zum Gespräch allgemein (z. B. ‚{kurzes Vorgespräch, nicht transkribiert}‘)– zum Verhalten der Gesprächspartner (z. B. ‚{lacht}‘ oder– zu Äußerungen der Gesprächspartner an (z. B. bei inhaltlichen Ambiguitäten ‚{das meint/verweist auf ...}‘)
[]	zeigt Anonymisierung mittels Abstraktion an, z. B. ‚[Ortsname]‘ statt konkreter Ortsname
<i>kursiv Schreibung</i>	zeigt kleinere Veränderung/en an Wort/en zwecks Anonymisierung an
[...]	zeigt Auslassungen (i. d. R. wenige Worte oder Sätze) zum Zwecke der Anonymisierung oder bei Passagen ohne inhaltlichen Bezug an
/	zeigt an, dass ein Wort oder ein Satz nicht beendet wurde
//	zeigt die Überlappung von Sprechakten an (Beginn des Einwurfs ‚//‘ und gleichzeitig gesprochener Text umfasst von diesem Zeichen in separater Zeile)
(.)	zeigt eine kurze (Gedanken-)Pause/n an
(unv.)	zeigt eine unverständliche Äußerung an (ggf. mit Anmerkung einer Ursache)

7.7 Anhang 8: Kategoriensystem

Liste der Codes

- ▼  Codesystem
 - ▼  Begründung Bildungsengagement
 -  allgemeiner Profilierungsbedarf
 -  Profilierung im Zusammenspiel mit Träger
 -  gesellschaftliche Bezugspunkte?
 - ▼  Profilierungsfaktoren Bildungsengagement
 -  Zielgruppenorientierung
 -  Inhalte / thematische Setzungen
 -  (didaktisch-methodische) Formatierung
 - ▼  Organisationelle Aspekte Bildungsengagement
 -  Organisationelle Einbindung & Steuerung
 - ▼  Umsetzung Bildungsengagement
 -  'Kooperation' Bibliothek - Schule
 -  sonstige Kooperationen
 - ▼  Ziele Bildungsengagement
 - ▼  organisationsbezogene Ziele
 -  messbare Wirkungen
 -  Etablierung als Netzwerkpartner
 -  allg. gute Dienstleistungen
 - ▼  nutzerbezogene Ziele
 -  Lernbiografie begleiten
 -  'konkret etwas vermitteln'
 -  Selbstbefähigung
 -  gesellschaftliche Ziele?
 - ▼  Verständnis / Einflussgröße Kulturelle Bildung?
 - ▼  Begriffsgebrauch
 -  Verständigungsbegriff
 -  Argumentationsmittel
 -  abstrakte begriffliche Kategorie
 - ▼  Inhaltliche (Begriffs-)Zuweisungen
 -  beliebiger Sammelbegriff
 -  inhaltliches Programmziel / Vermittlungsgegenstand
 -  Leseförderung / Auseinandersetzung mit Literatur
 -  Konzept-/Methodenkenntnis